



Wilton Ormundo
Cristiane Siniscalchi

SE LIGA

NAS

LINGUAGENS

PORTUGUÊS

OBRA ESPECÍFICA:
LÍNGUA PORTUGUESA

Área de conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO:
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.

Código da coleção:

0153P21013

Código da obra:

0153P21013130



 MODERNA



MODERNA

WILTON ORMUNDO

Bacharel e licenciado em Letras (habilitação Português/Linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Diretor pedagógico e educacional (responsável pela orientação de famílias e de estudantes do Ensino Médio). Gestor cultural e professor de Português e de disciplinas especiais de formação de adolescentes em escolas em São Paulo por 23 anos.

CRISTIANE SINISCALCHI

Bacharela e licenciada em Letras (habilitação Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 27 anos. Autora de livros didáticos e paradidáticos.

SE LIGA NAS LINGUAGENS PORTUGUÊS

**OBRA ESPECÍFICA:
LÍNGUA PORTUGUESA**

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

Coordenação editorial: Roberta Vaiano

Edição de texto: Ademir Garcia Telles, Débora Lima, Felipe Bio, Sueli Campopiano, Valéria de Freitas Pereira

Assistência editorial: Cíntia Afarelli Pereira, Daniel Maduar Carvalho Mota, Simone Herchcovitch de Castro

Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula

Coordenação de produção: Patrícia Costa

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Daniel Messias, Adriano Moreno Barbosa

Capa: Daniela Cunha, Douglas Rodrigues José

Foto: OSTILL is Franck Camhi/Shutterstock

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Paula de Sá Belluomini, Rodolpho Souza

Editoração eletrônica: Casa de Ideias

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Adriana Bairrada, Renato Rocha

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Mariana Zanato, Marcia Sato, Maria Marques

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Ormundo, Wilton
Se liga nas linguagens : português : manual
do professor / Wilton Ormundo, Cristiane
Siniscalchi. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020

Obras específica: Língua portuguesa"
"Área do conhecimento: Linguagens e suas
tecnologias"

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

20-38400

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Português : Ensino médio 469.07

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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
Vendas e Atendimento: Tel. (0_11) 2602-5510
Fax (0_11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020

Impresso no Brasil

Caro professor e professora,

Em 2017, foi homologada a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, a do Ensino Médio. Esse conjunto de documentos, como sabem os educadores brasileiros, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que o aluno deve poder desenvolver ao longo das etapas da escolaridade básica. Comprometida com a Educação Integral, a BNCC defende práticas pedagógicas atentas à progressão e ao desenvolvimento pleno do aluno e voltadas para a concepção de que ele é ser integrante e protagonista de práticas sociais nos vários campos de atuação.

Nesta coleção – que inclui este volume único de Língua Portuguesa e seis outros volumes da área de Linguagens e suas tecnologias – nos alinhamos integralmente às propostas apresentadas na BNCC e nos orgulhamos de estar entre as primeiras obras didáticas a atender às exigências do Novo Ensino Médio¹. Em primeiro lugar, porque partilhamos a concepção de acordo com a qual a educação não deve privilegiar uma única dimensão; 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”, como preconiza o documento (p. 8). Em segundo lugar, porque também entendemos, tal qual a BNCC, 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” (p. 14).

Em terceiro lugar, porque reconhecemos no texto da BNCC o diálogo com propostas oficiais anteriores a ela e com estudos recentes de grande importância, como as competências socioemocionais e a metacognição. Em quarto lugar, porque dialogamos com a visão segundo a qual é papel da escola formar jovens autônomos, moral e intelectualmente, críticos e autocríticos:

“[...] 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” (p. 463).

E, por fim, em quinto lugar, porque reconhecemos a importância desse documento pioneiro, que norteia (e não “engessa”) os currículos e propostas pedagógicas das escolas do Brasil, respeitando as realidades distintas que caracterizam nosso complexo país.

Não obstante, como educadores, defendemos que é preciso considerar um período de transição para que o conjunto de orientações dispostas na BNCC seja colocado em prática. Sabemos que este livro estará nas salas de aula a partir de 2022, momento em que você, professor, terá turmas formadas por alunos que frequentaram cursos cujos currículos foram elaborados com base na BNCC apenas a partir de 2018 ou, mais provavelmente, de 2019. Há que se considerar, portanto, que a efetivação das propostas da BNCC ainda estará em andamento, sendo necessários ajustes, retomadas, reiteraões etc.

Ainda considerando esse momento de introdução da BNCC, optamos, nas várias comunicações com você, também realizadas nas páginas do Livro do estudante, por citar as competências e habilidades mobilizadas pelas atividades propostas e, neste suplemento, citar, e eventualmente parafrasear, trechos do documento. Como educadores, precisaremos nos familiarizar com o texto da BNCC e, ainda que você já o conheça e esteja acostumado a recorrer a ele nas discussões sobre sua prática e na elaboração de seus cursos, acreditamos que não é demais a menção constante para que nos apropriemos cada vez mais das orientações nele contidas. Também desejamos que você acompanhe e entenda as opções metodológicas da coleção, para que possa colocar as atividades em prática com segurança ou realizar as adaptações que considere pertinentes a seu grupo e à sua realidade.

1. Em 2017, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi alterada pela Lei nº 13.415/2017, mudando significativamente a estrutura e função no Ensino Médio.

Neste suplemento, também há orientações pontuais para o desenvolvimento de algumas atividades. Sugerimos que você tenha contato com essas recomendações com certa antecedência, para que possa organizar suas práticas e orientar seus alunos.

Tanto no Livro do estudante como neste suplemento, constam ainda alguns comentários breves sobre os tópicos estudados, assim como a indicação de leituras de textos teóricos a que recorremos para definir recortes de conteúdo. Em alguns momentos, mostramos a você que ocorreram avanços nos estudos e explicamos por que optamos pela incorporação ou não deles àquilo que vamos explorar com os alunos.

Por meio de estudos de teóricos consistentes e de nossa prática de quase três décadas de sala de aula, procuramos produzir uma coleção jovem, atualizada e arejada, que possa interessar aos estudantes de várias maneiras. Essa preocupação se traduz desde a escolha do título do livro até o projeto gráfico desenvolvido para a coleção. Cada cor, cada elemento gráfico, vinheta, ilustração, cartaz (de filme, peça de teatro etc.), reprodução de obra de arte (pintura, fotografia, grafite etc.) e de capa de livro ou CD foram pensados estrategicamente para dialogar com os adolescentes e com seus universos particulares.

Também na seleção dos textos, nas atividades propostas, nas abordagens teóricas e na organização do conteúdo procuramos criar um trabalho marcado pela precisão conceitual e pela progressão (dentro do volume), e que fosse também prazeroso. Levamos isso em consideração quando procuramos, por exemplo, equilibrar atividades mais densas e complexas com outras mais simples ou de realização mais ágil; ou quando definimos as muitas atividades que dialogam com o universo lúdico, com a cultura juvenil e com a cultura digital, de forte apelo para os adolescentes e igualmente produtivas como ponto de partida das 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 – não só dos adolescentes –, hipertextuais e hipermediáticas.

Nessa mesma direção, nossa coleção prioriza o protagonismo dos alunos. Ao propor atividades de naturezas diversas, esperamos ter criado o ensejo para que habilidades distintas sejam mobilizadas, permitindo que todos os alunos, com seus potenciais diferentes, ganhem reconhecimento e/ou atuem conjuntamente para o alcance de um objetivo. Entendemos, também em consonância com a BNCC, que os estudantes não podem estar em sala de aula submetidos a uma recepção passiva de conhecimentos, que não propicia seu desenvolvimento pleno nem seu interesse pelo prosseguimento dos estudos, tampouco seu envolvimento em práticas saudáveis e cidadãs, como as relativas à vida pública ou ao compartilhamento artístico. Queremos deles a participação ativa e a colaboração na realização de projetos, para que possam desenvolver sua autoestima e ampliar sua capacidade de diálogo, bem como sua responsabilidade e resiliência.

A seguir, expomos, com maior profundidade, a proposta didática deste volume único e descrevemos sua estrutura. Apresentamos, igualmente, considerações acerca do conteúdo específico do livro, explicando a razão da seleção dos tópicos e das práticas adotadas para sua exploração.

Agradecemos pela escolha e nos colocamos à disposição para futuras contribuições, críticas e debates sobre este material, que só se transforma em livro de verdade quando está em suas mãos e nas de seus alunos.

Este livro e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa	VI
A BNCC NESTE LIVRO	VI
LINGUAGEM: ESSE OBJETO TÃO COMPLEXO	VI
POR QUE LITERATURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA EM UM VOLUME ÚNICO?	VIII
LEITOR/LEITURA	IX
PARTE 1 - LITERATURA: PODER HUMANIZADOR ...	X
PARTE 2 - ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA: REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA	XIV
ORALIDADE	XVII
UNIVERSO E GÊNEROS DIGITAIS	XVII
Tutoriais – Material digital	XIX
Temas de educação (avaliação, metodologias ativas, pensamento computacional, competências e habilidades, diálogos interdisciplinares, projeto de vida e promoção de saúde mental)	XXI
AVALIAR É PRECISO	XXI
Enem: uma prova em grande escala	XXVII
O ALUNO PROTAGONIZANDO SUAS APRENDIZAGENS: AS METODOLOGIAS ATIVAS	XXVII
PENSAR COMPUTACIONALMENTE	XXIX
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	XXXI
Comunicando-nos com outros saberes	XXXII
PROJETANDO A VIDA	XXXV
PROMOVENDO SAÚDE MENTAL	XXXVI
O que é violência autoprovocada?	XXXVI
O que é <i>bullying</i>?	XXXVII
Tempo de planejar	XXXIX
Estrutura da coleção	XLI
PARTE 1 – LITERATURA	XLI
PARTE 2 – ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA	XLII
BOXES DO VOLUME ESPECÍFICO	XLIII
Orientações específicas dos capítulos	XLIV
CAPÍTULOS DA PARTE DE LITERATURA	XLIV
Capítulo 1	XLIV
Capítulo 2	XLIV
Capítulo 3	XLIV
Capítulo 4	XLV
Capítulo 5	XLV
Capítulo 6	XLVI
Capítulo 7	XLVI
Capítulo 8	XLVII
Capítulo 9	XLVIII
Capítulo 10	XLIX
Capítulo 11	L
Capítulo 12	L
Capítulo 13	LI
Capítulo 14	LII
Capítulo 15	LII
CAPÍTULOS DA PARTE DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA	LIII
Capítulo 16	LIII
Capítulo 17	LVI
Capítulo 18	LVII
Capítulo 19	LIX
Capítulo 20	LX
Capítulo 21	LXII
Capítulo 22	LXIII
Capítulo 23	LXVI
Capítulo 24	LXVII
Capítulo 25	LXIX
Capítulo 26	LXX
Capítulo 27	LXXI
Capítulo 28	LXXIII
Capítulo 29	LXXIV
Capítulo 30	LXXV
Capítulo 31	LXXVI
Capítulo 32	LXXVI
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	LXXVII
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES COMENTADAS	LXXIX

A BNCC neste livro

Como antecipamos na apresentação, esta proposta didática está articulada à BNCC do Ensino Médio, oficializada em 2018. A proposição de uma base já estava prevista desde a Constituição Federal em 1988, sendo corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e nos documentos oficiais subsequentes (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais). São consideradas orientadoras deste material didático 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 – “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (p. 8) – e habilidades – “práticas, cognitivas e socioemocionais” (p. 8) – que direcionam a formação integral dos estudantes em suas variadas dimensões (intelectual, afetiva, ética, física, sociopolítica etc.).

Certamente, um material didático não dá conta de desenvolver sozinho tais aspectos, mas nos orientamos fortemente por essas premissas para a construção deste projeto, buscando preservar a autonomia docente. Lembramos, 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.

O componente curricular Língua Portuguesa insere-se na área de Linguagens, juntamente com Artes e Educação Física, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e também Língua Inglesa, no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio. O documento considera que “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” (p. 63). Nessa perspectiva, com a qual dialogamos como professores e como autores, a interação é o princípio constitutivo da linguagem, concepção mais bem discutida neste MP nos itens adiante.

Considerando tal concepção de linguagem, defendida também por outros documentos oficiais anteriores, e o compromisso com a educação integral, assumido pela BNCC, entendemos a necessidade de articulação entre as Competências Gerais (CG) que organizam a Educação Básica (p. 9-10) e as Competências Específicas (CE) da área de Linguagens (p. 481) e do componente curricular Língua Portuguesa (p. 490).

Na BNCC, relembramos, 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”²), vinculadas a campos de atuação: “campo da vida pessoal” (que não está contemplado no Ensino Fundamental), “campo artístico-literário”, “campo das práticas de estudo e pesquisa”, “campo jornalístico/midiático” e “campo 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 abordagem.

É sabido que até os anos 1960 predominou a visão de linguagem como um sistema, segundo a qual o ensino da língua materna (Português) teria como função, fundamentalmente, possibilitar aos alunos o (re)conhecimento das regras de funcionamento das variedades urbanas de prestígio. Esse reconhecimento se dava, quase sempre, exclusivamente pelo “ensino de gramática” e pelo contato com textos literários, nos quais se buscava, predominantemente, reconhecer estruturas linguísticas. Ressalte-se que a realidade histórica em que essa concepção de língua e 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 alunos das camadas privilegiadas da população, isto é, àqueles que de certo modo já dominavam os padrões culturais e linguísticos (a variante socialmente prestigiada) valorizados na instituição escolar.

2. O termo *semiótica* demarca a análise das múltiplas semioses (som, imagem, movimento etc.).

A segunda maneira de conceber a linguagem, ainda conforme Soares, desenvolveu-se entre os anos 1960 e 1970 e perdurou até a década de 1980. Nessa visão, a linguagem era compreendida como instrumento de comunicação, e a escola tinha como principal objetivo de ensino da língua materna favorecer o desenvolvimento, por parte dos alunos, 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, “já não se trata mais de promover o conhecimento do sistema linguístico – o saber a respeito da língua – mas do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso instrumental e comunicativo da língua” (Soares, 1988, p. 57). Para Clare (2002, p. 3), 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 aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio do uso e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Nessa época, a denominação da disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” se transformou em “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais e em “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries seguintes do então 1º grau (Lei nº 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 alunos 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 os quais 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 ele, as autoras Koch e Elias (2009) 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” (p. 55).

É também na compreensão de linguagem como interação oriunda da perspectiva enunciativo-discursiva que a BNCC se fundamenta. Considerando essa concepção, neste livro 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 variadas atividades humanas (ir ao parque, trabalhar, ler um livro, assistir a uma aula etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais eles 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 outros aspectos 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 atuação³ (campo da vida pessoal, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e de atuação na vida pública), 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.

3. 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, portanto, uma leitura didática de tal conceito, sendo uma diretriz organizadora das práticas de linguagem apresentadas, possibilitando distintas possibilidades de organização curricular.

Por que Literatura e Análise linguística/Semiótica em um volume único?

Como é de conhecimento público, o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021) exigiu que fossem inscritas, na área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, seis volumes e uma obra didática específica (volume único) de Língua Portuguesa. Como esse edital estabeleceu que a obra didática específica de Língua Portuguesa estivesse “vinculada, obrigatoriamente, à inscrição da obra da área de linguagens e suas tecnologias” (p. 7 do edital do PNLD 2021), você perceberá que os autores deste livro optaram por trabalhar nele com *duas frentes*: **Literatura**, na primeira parte, e **Análise linguística/Semiótica** na segunda, respeitando, também, a exigência desse mesmo edital segundo a qual “a obra específica de língua portuguesa deve contemplar todas as habilidades e competências específicas desta língua dispostas na BNCC” (p. 7 do edital do PNLD 2021) (ver tabelas disponíveis no Livro do estudante em que constam todas essas habilidades e competências relacionadas às atividades que compõem os capítulos).

O que sustenta a decisão em relação à composição deste livro em duas partes (ou frentes) é nossa convicção, como professores atuantes, de que a abordagem da literatura brasileira (e suas origens e influências), dentro de uma cronologia – do Trovadorismo às manifestações contemporâneas –, precisava estar presente em um volume único – e não distribuída em seis livros – para evitar que alunos sem acesso a todos os volumes de Linguagens e suas Tecnologias deixassem de ter contato com algum movimento literário, o que prejudicaria sua possibilidade de percepção das influências que uma escola tem sobre a outra, inclusive na literatura que se faz hoje, bastante presente neste livro.

Na mesma direção, defendemos que é essencial que os alunos tenham acesso a um material, também em um único volume, que possa ser consultado a qualquer tempo, e que traga atividades de reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais. Por isso, na segunda parte deste livro, são estudados temas vinculados à compreensão dos fatores envolvidos na interação, aspectos relativos à fonologia e os processos de formação de palavras; abordam-se, ainda, as categorias gramaticais sob a perspectiva da morfologia; e trata-se da sintaxe.

Neste volume único, propomos atividades que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva do ensino da língua. Não obstante, no intuito de atender às realidades diversas do país, onde tanto as formações iniciais quanto as continuadas nos cursos de Letras não demonstram uniformidade nem nas posições teóricas nem nos currículos, a obra opta por uma organização de caráter lógico-sequencial dos conteúdos a serem tratados, apresentando 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 aluno 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”, nos termos de Bakhtin (1953-1954), nas ressignificações que o professor (“leitor”) fará dele, levando em consideração sua realidade de formação e a de aprendizado de seus alunos.

Reforçamos mais uma vez que, embora tenhamos optado, nesta obra didática específica, por abordar exclusivamente as frentes de Literatura e de Análise linguística/Semiótica, como mencionamos, procuramos explorar todas as habilidades previstas para os cinco campos de atuação social. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (campo da vida pessoal); engajar-se na busca de solução de problemas relacionados à coletividade (campo de atuação na vida pública); realizar pesquisas de diferentes naturezas, utilizando fontes seguras e confiáveis (campos 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), entre outras habilidades contempladas nos campos.

Nos outros seis volumes que completam esta coleção, são apresentadas atividades, também centradas em uma perspectiva sociointeracionista da língua, que resgatam o trabalho com gêneros textuais, desenvolvido no Ensino Fundamental – Anos Finais. Além disso, os seis volumes estabelecem um diálogo com outras disciplinas da área de Linguagens e suas Tecnologias: Educação Física e Arte, como determina o mesmo edital (PNLD 2021).

Relembramos que a BNCC insere o ensino de Língua Portuguesa dentro de uma grande área, Linguagens e suas Tecnologias, da qual fazem parte também Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Buscamos, neste volume único de Língua Portuguesa – diferentemente do que fazemos nos seis volumes que completam essa coleção (que contemplam diálogos com Educação Física e Arte) –, privilegiar, como já mencionamos, o ensino de Literatura e o de Análise linguística/Semiótica integrados com Arte e, eventualmente, com outras áreas de conhecimento como História, Geografia e Filosofia. Trataremos disso adiante.

Leitor/leitura

Como foi mencionado, partimos da visão de língua e linguagem como espaços de construção de sentidos, no jogo de interação entre sujeitos. Conforme observa Kleiman (2013, p. 17), “a leitura é considerada 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. Nos termos de Bakhtin, é o leitor que, ao adotar uma “atitude ativo-responsiva” diante do que lê, determina o “acabamento do texto”, considerando uma dada realidade sócio-histórica.

Segundo Antunes (2003), os elementos gráficos (as palavras, os 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 “palavrinhas” que poderiam parecer menos importantes, como *até, ainda, já, apenas*, entre tantas outras, são pistas significativas em que nos devemos apoiar para fazer nossos “cálculos interpretativos”.

No entanto, ainda segundo Antunes, 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 apreender 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”. Todo texto tem um percentual de maior ou menor grau de dependência dos conhecimentos do leitor anteriores ou exteriores a ele.

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, conseqüentemente, construir de forma mais efetiva os sentidos do texto. Por fim, em consonância com Rojo, 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.

“É nesse sentido que o trabalho do professor no ensino da leitura passa por saber reconhecer o que seu aluno é capaz de operar ao entrar em contato com determinado gênero textual. Ainda que a abordagem prevista pela BNCC para o Ensino Médio tenha como princípio o aprofundamento do que já foi aprendido em língua portuguesa ao longo do Ensino Fundamental, sobretudo nos Anos Finais, nossa experiência em sala de aula (não com alunos hipotéticos, mas com estudantes 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 passar ao desenvolvimento de outras competências mais complexas, entre as quais estabelecer relações de causa, consequência e finalidade, reconhecer uma crítica expressa, analisar a força argumentativa do uso de certos recursos linguísticos, identificar ironia ou humor, perceber vieses ideológicos.”

Neste volume único, propusemos atividades de leitura acionadas por textos e comandos (explicar, justificar, comparar, inferir etc.) com diferentes graus de dificuldade, levando em consideração os três anos que compõem o Ensino Médio. Incluímos, ainda, questões que exigem por parte do aluno expressão oral da opinião acerca de temas éticos, políticos, morais ou estéticos, notadamente nos boxes “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 do volume, distribuindo-se nas duas partes que o constituem e assumindo suas particularidades.

Na parte de **Literatura**, buscamos ampliar nos alunos aquilo que Jean-Marie Goulemot (2009, p. 113) denomina “biblioteca cultural”. Segundo o professor francês, 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”. A seção “Pra começar” (que introduz cada um dos 15 capítulos); os momentos de exploração dos textos literários, que aparecem associados a todas as produções literárias presentes na parte de Literatura, inclusive nos exemplos inseridos na teoria sobre os movimentos literários; a seção “[Nome do movimento literário]

EM AÇÃO”, composta de atividades que põem em diálogo obras produzidas em diferentes contextos para estimular a reflexão acerca das assimilações, continuidade e rupturas na literatura brasileira – tudo foi estrategicamente estruturado para convidar o aprendiz aos mais diversos tipos de leitura e, quando possível, para acrescentar novos exemplares à sua “biblioteca cultural”.

Na parte de **Análise linguística/Semiótica**, a reflexão sobre a língua 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 por elas. A descrição gramatical insere-se, por conseguinte, em um contexto de construção global de sentido.

Selecionamos, para as seções “Pra começar”, “[Nome do tópico gramatical] NA PRÁTICA” (por exemplo, “Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA”) e para boxes como “Bate-papo de respeito”, textos de gêneros variados (retirados de domínios textuais diversos), procurando contemplar diferentes linguagens (verbal, não verbal e mista), variedades linguísticas e graus de formalidade, assim como as particularidades das modalidades escrita e oral da língua, ampliando consideravelmente as oportunidades de desenvolvimento da competência leitora, que, na parte de Literatura, está concentrada nos gêneros literários.

Parte 1 – Literatura: poder humanizador

Defendemos que a literatura é primordial para a formação humana e, nesse sentido, dialogamos com as ideias propostas por Antonio Candido (1995) no ensaio “O direito à literatura” (p. 244-246). 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”. Candido 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 Antonio 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”.

O crítico carioca, portanto, atribui à literatura um poder “humanizador”, uma vez que ela ordenaria em palavras o “caos” de sentimentos que nos habitam. O especialista 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”.

Nossa vivência como educadores e professores de língua portuguesa nos faz concordar com a ideia de que a literatura é uma espécie de “sonho acordado das civilizações”, nas palavras de Candido, e que daí advém seu poder de humanizar. Esperamos contribuir para garantir, dentro dos limites de uma obra didática, o acesso à arte das palavras, apresentando um rico e diverso material literário que proporcione aos alunos essa “superção do caos” de que fala o crítico.

Com essa intenção, buscamos inserir na obra textos literários que dialogam com esta fase tão especial do desenvolvimento humano: a adolescência. Você perceberá que, ao longo dos capítulos, apresentamos 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. No capítulo 8, por exemplo, que trata do Realismo-Naturalismo, os alunos são convidados a ler/ouvir a canção “Mulher do fim do mundo”. Essa composição contemporânea, feita por Alice Coutinho e Rômulo Frões especialmente para a intérprete Elza Soares, contrasta com a mudez da personagem do século XIX Bertoleza, de *O cortiço*. A discussão atual dos direitos das mulheres – bastante frequente sobretudo entre as jovens alunas – permite entender por que esse eu lírico feminino (mulher negra) exige que a deixem cantar (falar?) “até o fim”, enquanto, no caso de Bertoleza, sequer podemos ouvir a sua voz. Essa preocupação de “conversar” o tempo todo com os jovens – muito presente na experiência dos autores deste livro, professores como você – encontra eco na BNCC quando trata do campo da vida pessoal: “O campo da vida pessoal

organiza-se de modo a possibilitar 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. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si” (p. 479-480).

Ainda na esteira de Candido (1995), 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”. Welck e Warren (1955, p. 117) afirmam que “[...] uma grande maioria das questões suscitadas 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” (1955, p. 119). Assim, considerando também a necessidade de uma abordagem “extrínseca” do fenômeno literário, organizamos a coleção cronologicamente, a partir de escolas literárias, situadas em seus respectivos contextos históricos.

Você notará, professor, que, estrategicamente, optamos por trabalhar com uma objetiva e sucinta contextualização histórica dos movimentos literários dentro de infográficos, boxes, textos didáticos curtos, espalhados ao longo dos capítulos. Esses textos sintéticos permitirão ao aluno acessar determinados aspectos sociais, econômicos e políticos relevantes para a interpretação dos textos em estudo. Lembramos 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” (p. 513).

Este volume único, entretanto, não tem a pretensão de realizar um estudo sistematizado de História do Brasil ou geral. Para isso, alunos e professores contam com a experiência dos docentes de História e das competentes obras didáticas que tratam dessa área do conhecimento e que estarão à disposição deles ao longo do Ensino Médio. Sugerimos enfaticamente que haja um trabalho interdisciplinar envolvendo o professor de Português e o de História a fim de que o estudante possa ter acesso a um projeto maior em lugar de uma simples exposição panorâmica do contexto histórico nos quais os movimentos literários estão inseridos.

Sabemos que são vários os caminhos a escolher quando o assunto é análise de texto literário. Em relação a isso, também concordamos com Antonio Candido (1995, p. 8) quando ele fala da necessidade de uma “interpretação dialética” do texto. O especialista 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 1 (“O texto literário”), em que uma passagem do romance mais popular de Joaquim Manuel de Macedo é oferecida à leitura. 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. Nesse 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 de um comportado sarau do século XIX, com seus valores conservadores, está ligado ao universo fragmentado e caótico da hipermodernidade do século XXI.

Além de apresentar os elementos externos (aspectos históricos, influências de outros autores ou obras artísticas da mesma época, ditames estabelecidos pelos movimentos literários etc.), relacionados ao texto em análise, trabalharemos com a intertextualidade, fenômeno que ocupa papel essencial neste volume único, e que é visto não apenas como recurso estilístico profícuo, mas como mola propulsora da literatura. Dentro dessa perspectiva de valorização dos diálogos intertextuais, Tiphaine Samoyault (2008, p. 78-79) 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’”.

O estudo da intertextualidade requer o desenvolvimento de uma bagagem que possibilite aos alunos a identificação dos hipotextos e a reflexão sobre a função e efeito expressivo que eles assumem nos intertextos. Nesse sentido, como já afirmamos, cabe a este livro contribuir para a formação nos alunos da “biblioteca cultural”. Concordamos com Goulemot (2009, p. 116) quando defende que toda leitura é comparativa. Quando lemos, construímos o sentido do texto a partir de uma “biblioteca cultural” interna, 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 outras leituras anteriores já conhecidas e com um “novo exemplar” a ser depositado nessa biblioteca simbólica.

Como estratégia para contribuir para a formação e/ou ampliação desse repertório, apresentamos, no decorrer das duas partes deste livro, inúmeros boxes denominados “Biblioteca cultural”.

Outra estratégia pensada para essa ampliação está na seção “[Nome do movimento literário] EM AÇÃO”. Em vários momentos, são propostas atividades comparativas entre dois textos: um contemporâneo e outro situado no movimento literário que acabou de ser estudado. A título de exemplo, citamos, no capítulo 3 (“A herança portuguesa”), a comparação entre as cantigas trovadorescas de amigo e a letra da canção “Xico”, em que a cantora *pop* portuguesa Luísa Sobral apresenta um eu lírico feminino que sofre, à maneira medieval, por estar distante de seu amado, o qual partiu e não dá notícias; no capítulo 11 (“Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas”), o clássico poema “Psicologia de um vencido”, de Augusto dos Anjos, é relacionado à letra de canção “O pulso”, de autoria dos integrantes do grupo de *rock* Titãs: Marcelo Fromer, Tony Bellotto e Arnaldo Antunes; no capítulo 13 (“A segunda fase do Modernismo: a consolidação do movimento”), o conhecido poema de autoria do brasileiro Vinicius de Moraes, “A rosa de Hiroshima”, é comparado ao poema do uruguaio Mário Benedetti “Poema frustrado”. Por meio do estudo comparativo entre esses textos, os alunos descubram que, embora ambos tratem da bomba, Vinicius de Moraes opta por escrever sobre os efeitos destrutivos desse artefato de guerra a fim de chamar a atenção do leitor para eles. O intuito do poeta carioca é evitar que evento semelhante volte a ocorrer. O eu lírico criado por Mario Benedetti, por sua vez, confessa sua paralisia, causada pelo horror, e se vê incapaz de escrever o (necessário) poema sobre tema tão relevante. Essas atividades comparativas ampliam a “biblioteca cultural” dos alunos e permitem que eles percebam que determinadas “marcas” presentes nas produções literárias de certo período retornam décadas ou séculos depois “atualizadas” nas novas produções literárias, bem mais próximas do universo dos estudantes do século XXI; possibilitam, ainda, que os alunos percebam que temas iguais podem ser abordados de formas diferenciadas em diferentes épocas e países.

Ainda com a preocupação de ampliar a “biblioteca cultural” dos alunos e de permitir aproximações entre produções de épocas distintas, a seção “Pra começar” apresenta textos verbais ou não verbais, muitos deles contemporâneos, que “aquecem” os alunos para os movimentos literários que serão abordados no capítulo. Esse trabalho dialoga com um dos objetivos estabelecidos pela BNCC no tópico que trata dos “Parâmetros para a organização/progressão curricular”: “Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas” (p. 514).

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 defende Antonio Candido (1995), que a presença da ficção e da poesia é algo essencial na vida dos jovens que ingressam no Ensino Médio. Isso não quer dizer, entretanto, que devemos deixar de lado o ensino da tradição literária. Quer dizer, sim, que esse ensino precisa fazer sentido para o aprendiz.

Como defende a BNCC:

“a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos” (p. 513).

Nossa vivência 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 ou com seu mundo. 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”, daí o cuidado que os autores deste livro tiveram com a seleção dos textos literários que o compõem.

É importante destacar que tomamos como princípio fundamental a ideia defendida pelos PCNEM (2000) de que é necessária, no Ensino Médio, uma especial atenção à formação de leitores, com destaque para as obras clássicas da literatura, na perspectiva do “letramento literário”. Semelhantemente, as OCNEM (2006) ressaltam ser urgente esse letramento literário. Nos três anos que compõem o Ensino Médio, devem-se empreender esforços para que o jovem possa desenvolver a capacidade de se apropriar da literatura.

As OCNEM, tomando por base concepções de Antonio Candido, ressaltam que, no trabalho com a literatura, para a formação desse “leitor literário”, devem ser favorecidas estratégias para uma literatura humanizadora. Para tanto, recomendam que se evite sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc.

A BNCC nos lembra ainda que “está em jogo, também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético [...]” (p. 513-514). Nessa direção, o boxe “Desafio de linguagem” – espalhado por todo o volume, inclusive na parte de Análise linguística/Semiótica – convida o aluno a entrar no jogo literário, não apenas como leitor-espectador⁴, mas como autor, como crítico, como comentador, como “fazedor” de narrativas. Esses boxes são verdadeiros convites para a contação de histórias e para o exercício da curadoria.

Pensando na criteriosa seleção textual e na relação ativa com o texto como estratégia para o letramento literário, no primeiro capítulo de cada uma das unidades que compõem a parte de Literatura, como já mencionamos, há a seção “Pra começar”, que convida o aluno a fazer uma leitura autônoma dos textos, desvinculada de quaisquer conhecimentos sobre escolas literárias. Quando, por exemplo, o aluno é convidado a ler, no capítulo 11 (“Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas”), um dos textos que compõem “Um repente por dia”, projeto artístico digital do escritor brasileiro Ailton Mesquita que associa o repente a temas atuais e objetiva preservar a cultura popular, ele acessa o texto de forma autônoma, despreziosa e, por meio de questões mediadoras, pode expressar sua própria interpretação, ainda sem vínculos com os tópicos que serão apresentados no capítulo.

Destacamos que ao longo de toda a parte de Literatura há, ainda, convites para a pesquisa, nos boxes “Investigue”. No capítulo 3 (“A herança portuguesa”), por exemplo, após estudar as cantigas medievais, propõe-se ao aluno que pesquise sobre a influência francesa nas cantigas líricas lusitanas, em lugar de, de maneira transmissiva, informar a ele esse dado. No capítulo 10 (“Vanguardas europeias e Modernismo português”), após estudar a poesia pessoana, os alunos são instigados a descobrir que dados sobre a aparência e a vida dos heterônimos são revelados na carta que Fernando Pessoa enviou a Adolfo Casais Monteiro em 1937. Cosson (2009, p. 120) nos lembra que

“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”.

4. Na nossa concepção, o leitor tem papel ativo na construção de sentido do texto literário e no jogo que se estabelece entre ele, o autor e o universo ficcional com o qual ambos se relacionam.

Os boxes “Fala aí!”, na parte de Literatura, foram criados para que os alunos pudessem se “posicionar diante da obra literária”, nas palavras de Cosson, estabelecendo uma ponte entre os temas explorados pela ficção ou pela poesia e a realidade que os circunda.

Propomos, assim, um ensino de literatura que deve se afastar da memorização mecânica de características de determinado movimento literário ou de regras gramaticais apreendidas pelos textos literários. O aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências leitoras e produtoras de textos de esferas diversas de comunicação, com atenção especial à esfera literária. Com isso, o ensino de literatura se configurará “não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas” (PCN+, 2002, p. 55). Enfim, busca-se prioritariamente formar o leitor literário ou, melhor ainda, “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (OCNEM, 2006, p. 54).

Parte 2 – Análise linguística/Semiótica: reflexões sobre a língua

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM* (2000) vêm apontando, 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 o aluno a interiorize e saiba usá-la sem que precise memorizar regras.

Dando subsídios à defesa dessa ideia, Rojo (2001, p. 29) 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.

Cabe ressaltar que, a partir da BNCC (2017), 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 se constituir no eixo “Análise linguística/Semiótica”.

É importante destacar que, 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” (p. 71).

Este livro segue esses princípios defendidos pela BNCC, o que não significa que não existam nele momentos de sistematização, necessários ao ensino-aprendizado de qualquer língua. Como professores que atuam, na prática, com alunos reais, temos convicção, assim como outros teóricos, de que esses momentos de sistematização contribuem para a aprendizagem dos alunos, favorecendo, entre outros aspectos, uma percepção mais consciente do uso pessoal que fazem da língua e 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 alunos nas correções que faz dos instrumentos avaliativos e até mesmo a aprendizagem de outras línguas por relação de comparação das estruturas. Nomear, portanto, em um curso de língua portuguesa, *coordenação, subordinação, conjunções, concordância verbal e nominal, categorias sintáticas* etc. contribui para tornar conscientes nos aprendizes determinados processos presentes nos textos orais e escritos que ele escreve, escuta e lê. Lembramos que

“analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa”

é uma das habilidades que se espera que um aluno desenvolva ao longo dos três anos que compõem o Ensino Médio, como preconiza a BNCC (p. 507).

Na parte de Análise linguística/Semiótica deste volume, você notará que optamos por apresentar recortes teóricos, sempre que possível breves, e momentos de resgate do conhecimento prévio dos alunos sobre os fenômenos linguísticos em estudo (na seção “Pra começar”). Isso não significa, em absoluto, que os estudos de natureza teórica que propomos, ou de metalinguagem, se tornaram fins em si mesmos, tampouco que “engessaram” ou tornaram técnica demais a lida com os fenômenos linguísticos, pois, neste livro, eles estão sempre envolvidos em práticas de reflexão com o objetivo de ampliar a capacidade de uso da língua e das demais linguagens, conforme a orientação dada em cada tópico. 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 também em uma seção específica, estejamos contrariando tal orientação.

Assim como propõe a BNCC na Competência Geral da Educação Básica (CG) 2, entendemos que o aluno deve ser estimulado a recorrer “à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão e a análise crítica” para “investigar causas, elaborar e testar hipóteses”, como faz, aliás, nos demais componentes curriculares. E, ainda citando a BNCC, relembramos que esse documento defende que no Ensino Fundamental – Anos Finais ocorre “o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes”, e que a dimensão analítica pode se constituir em “práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (p. 64). Já na etapa final do Ensino Básico, o Ensino Médio, as ambições são bem maiores: “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” (p. 504).

Nos textos, cuidadosamente selecionados para compor as atividades de leitura e análise linguística/Semiótica, priorizamos as variedades urbanas de prestígio, considerando que cabe à escola oferecer ao aluno o convívio com as práticas de linguagem correntes nas situações sociais mais prestigiosas. Acreditamos ser um direito dos alunos ter acesso formal a elas para que possam acioná-las nas situações pertinentes e participar de maneira mais ampla e ativa das práticas sociais diversas. Assim, nos momentos de exposição didática e nos de construção de conhecimentos por meio das atividades, o aluno entra em contato com o que está previsto na norma-padrão e com sua efetivação real pelo grupo de prestígio nas variadas situações de interação (marcadas por diferentes graus de formalidade), o que lhe permite ampliar seu repertório e, simultaneamente, atentar para a flexibilidade da língua.

Com esse mesmo objetivo, propomos a observação de outras variedades linguísticas – na direção do que preconiza a BNCC –, abrindo a possibilidade de o estudante compreender a lógica que funda outras regras de funcionamento da língua, que podem, inclusive, ser as de sua própria comunidade e as utilizadas por ele 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), que lembra que “uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar de diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares” (p. 16). 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 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” (p. 504).

Procuramos, neste volume único, eleger, no vasto conteúdo que a gramática tradicional põe à disposição dos especialistas, aqueles que julgamos efetivamente contribuir para a formação do leitor/produzidor 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, este livro procura associar os estudos da tradição às pesquisas mais recentes, respeitando sempre o grau de maturidade e de aprofundamento esperado de um aluno do Ensino Médio. Em vários momentos, sinalizamos textualmente para o professor os avanços nos estudos e análises de aspectos da língua e justificamos nossa opção por apresentá-los ou não aos alunos.

Do ponto de vista prático, os capítulos de Análise linguística/Semiótica são iniciados – assim como os de Literatura – pela seção “Pra começar”, na qual estimulamos, por meio de atividades, a recuperação de conceitos e práticas já desenvolvidos em anos anteriores ou internalizados/intuitivos. A partir dessa reflexão inicial, desenvolvemos uma exposição didática – mais breve ou menos sucinta, dependendo da complexidade do assunto –, que se vale, conforme os propósitos do momento, de exemplos, esquemas ou tabelas, bem como da problematização de alguns conceitos. Exploremos como exemplo o capítulo 17 (“Língua falada e língua escrita”). Nele, a seção “Pra começar” apresenta um *post*, publicado em um *site* que avalia pontos turísticos. Após analisar essa postagem – gênero textual com o qual o aluno pode já estar familiarizado –, investigando o uso de maiúsculas (para dar ênfase), a separação silábica incomum de uma palavra no meio do texto (que objetiva imitar a forma como ela seria falada), a onomatopeia (frequente no ambiente virtual) etc., o estudante compreende o conceito de “modalidades da língua”. Depois, por meio da investigação de uma transcrição técnica de um diálogo, ele entra em contato com conceitos como conversação, turno conversacional, tempo de planejamento etc.

A maior parte da aprendizagem se constrói por meio das atividades presentes na seção “NA PRÁTICA” (por exemplo, “Língua falada e língua escrita NA PRÁTICA”), que, propondo a leitura investigativa de textos de gêneros diversos, leva o estudante a articular o conhecimento que começou a mobilizar nas partes anteriores para entrar em contato com atividades que envolvem confirmação, ampliação e aprofundamento e estão focadas nos efeitos de sentido, na costura entre as partes do texto com vistas à retomada ou à progressão, na articulação das linguagens, no reconhecimento dos pontos de vista implícitos etc. Ancoradas na reflexão sobre as condições de produção e circulação dos textos, as atividades dos capítulos de Análise linguística/Semiótica exploram as opções linguísticas do produtor do texto, a forma como as operou e o efeito que produziu. A descrição gramatical está, assim, inserida em um contexto de produção global de sentido, e nunca em frases soltas⁵, criadas artificialmente para a simples classificação dos fenômenos estudados.

Relembramos que, para basear tais atividades, construímos um acervo de textos, de variados gêneros, que inclui exemplos verbais, orais e multissemióticos e se estende de práticas mais situadas na tradição àquelas relacionadas à cultura digital e à cultura juvenil. Dentro do universo juvenil e da chamada cultura digital, há no livro desde poemas e HQs que circulam apenas na *web* a ilustrações típicas da internet, *trailers*, avaliações que viajantes postam sobre suas experiências em *sites* especializados, entre outros.

Destacamos agora os boxes “Bate-papo de respeito”, que compõem e complementam a seção de atividades “NA PRÁTICA”. Nele, os alunos têm a oportunidade de conhecer pontos de vista de especialistas, estudiosos, autoridades e artistas, publicados em veículos como revistas, jornais, *sites* etc., e dialogar com o que leram utilizando os conhecimentos que adquiriram no capítulo para assumir uma posição que pode ser, em alguns momentos, socializada em forma de exposição pública. O “de respeito”, que compõe o título do box, se justifica pelo fato de o aprendiz sair do senso comum (do simples bate-papo), podendo, inclusive, refutar determinadas falas – ou reafirmá-las – a partir do conhecimento construído no capítulo. Trata-se de uma possibilidade concreta de aplicação de conhecimento e de construção de senso crítico, embasada nos estudos linguísticos que realizou.

Outro box que compõe os capítulos de Análise linguística/Semiótica é “A língua nas ruas”, em que os alunos 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 que se faz da língua. Esse box permite que o aluno saia do “papel” (embora os diversos textos selecionados para a seção “NA PRÁTICA” também possibilitem isso) e mergulhe no universo da pesquisa de uma língua escrita e falada – viva, em uso –, nas várias situações comunicativas em que o falante está inserido. Esse box possibilita que os alunos problematizem, inclusive, os aspectos teóricos que apresentamos nos capítulos. A BNCC, nessa mesma direção, estabelece como uma das habilidades esperadas de um aluno do Ensino Médio:

“Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa” (p. 507).

Outro box presente nos capítulos de Análise linguística/Semiótica é o “Desafio de linguagem” – já apresentado na parte de Literatura. Nele, o aluno é convidado a produzir um texto, em geral curto, recorrendo ao que aprendeu nas aulas.

5. Frases soltas nunca aparecem na seção “NA PRÁTICA” para que os alunos tenham oportunidade de analisar uma língua real, em uso. Elas podem eventualmente aparecer em algumas explicações teóricas a título de exemplos.

Oralidade

Já há algum tempo, os estudos sobre o ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais têm apontado a importância de realizar uma abordagem mais efetiva da oralidade, reservando-lhe “uma proposta de ensino e aprendizagem própria” (Guia PNLD 2016). Para isso, recomenda-se estudar as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita, explorar gêneros orais diversos, inclusive orientando sua produção, e desenvolver a capacidade de escuta atenta do estudante.

Para os estudiosos, entre os quais Marcuschi (2002), uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua e para que completem a aquisição dos procedimentos cognitivos necessários ao leitor/produzidor de textos competente.

A reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua é proposta já nos primeiros capítulos da parte de Análise linguística/Semiótica do volume – capítulo 16 (“Linguagem e língua”) e capítulo 17 (“Língua falada e língua escrita”) – por entendermos que a compreensão desse tema é base para outras reflexões. Ela aparece articulada às discussões sobre o fenômeno da variação linguística, sob uma perspectiva que confronta equívocos comuns, como associar a língua oral à informalidade e ao uso “descuidado” da gramática (entendida como “norma-padrão”). Considerando as condições particulares de interação e, por extensão, de planejamento, a abordagem detém-se sobre as marcas próprias da produção oral, associando sua frequência e tipo às diferentes características dos vários gêneros orais.

Para esse fim, vale-se, especialmente, de transcrições, um procedimento que devemos explicar. Convém distingui-lo, a princípio, do procedimento da retextualização, abordado por Marcuschi (2007). A retextualização caracteriza-se, segundo esse estudioso, por uma série de operações, de diferentes graus de complexidade, envolvidas no processo de adaptação de um texto da modalidade escrita para a oral e vice-versa. Dentre essas operações, estão a eliminação de marcas estritamente interacionais e repetições, a introdução da pontuação e da paragrafação, a reconstrução de estruturas truncadas, entre outras. Embora esse procedimento – realizado correntemente nas práticas sociais, visto que muitos textos são produzidos oralmente e só depois adaptados para a forma escrita – possa ser, nas aulas de língua portuguesa, uma importante estratégia de ensino, pois evidencia as diferenças das modalidades e leva o aluno a recorrer a diversos conhecimentos para efetuar-lo, optamos por não utilizá-lo neste volume.

Para o tratamento de textos orais, preferimos o uso das transcrições, termo que corresponde, neste livro, à ação de transpor para o papel o texto oral tal como foi ouvido, respeitando, portanto, sua formulação original, quase sempre caracterizada por repetições, hesitações, marcadores conversacionais, abandono de estruturas iniciadas, entre outras marcas típicas. Em alguns momentos, por necessidade didática, procuramos representar, igualmente, ênfases, sílabas pronunciadas separadamente e supressões de sílabas (grafamos *tá* por *estar*, por exemplo). Entendemos que a transcrição é um recurso útil para, dentro dos limites do livro impresso, abordar a oralidade e optamos por fazer nossas próprias transcrições, sem empregar o código específico usado para os estudos da língua oral no âmbito universitário, os quais certamente dificultariam a compreensão do texto pelo leitor leigo, no caso o aluno. Eles foram empregados uma única vez, no capítulo 17 (“Língua falada e língua escrita”).

A despeito do uso desse recurso, indicamos, nas situações de transcrição, a audição dos textos (disponíveis gratuitamente na internet), que oferece a possibilidade de observação de uma gama mais ampla de elementos orais, como aqueles vinculados à entonação e ao ritmo, e favorece, inclusive, a percepção dos diferentes sotaques, aspecto que pode ser discutido associado às variações linguísticas.

Cabe, ainda, comentar que sugerimos com ênfase que várias etapas da aprendizagem sejam realizadas oralmente: em Análise linguística/Semiótica, na seção “Pra começar”, em alguns boxes “Bate-papo de respeito” e no box “Fala aí!”, por exemplo; em Literatura, também na seção “Pra começar” e no box “Fala aí!”, que percorrem o livro propondo discussões acerca de temas articulados aos textos em estudo.

Universo e gêneros digitais

Têm destaque, no texto da BNCC, inúmeras referências relativas ao universo digital. Afirma-se a importância de o sujeito contemporâneo “atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais” (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” (p. 9).

A parte da BNCC destinada ao Ensino Médio também defende que a escola deve possibilitar aos estudantes “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização” (p. 467). Na área específica de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, a BNCC defende 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” (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” (p. 490).

Atenta ao momento presente, a Base indica a importância de a escola experimentar novas práticas de produção, acrescentando ao ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade novas ferramentas (tratamento de áudio, edição de vídeo e manipulação de recursos de diagramação, por exemplo), e de capacitar os alunos para uma análise crítica dos textos digitais em circulação.

Nesse sentido, a BNCC atende às observações de vários 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 da Informação e da Comunicação. Para muitos especialistas, a escola se mostrava limitada quando centrava suas produções no texto verbal, havendo pouca ênfase nos textos orais e, menos ainda, nos textos 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 como também interativos e colaborativos. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação 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).

Dentro desse contexto positivo e democrático, 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 texto que acessamos por opção ou que recebemos involuntariamente (pelas redes sociais, por exemplo). É preciso ampliar as práticas que envolvem o tratamento das informações, 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 possam ocorrer de forma ética e respeitosa.

Neste volume único, há uma série de atividades que dialogam com o universo digital, seja por meio da exploração dos novos gêneros seja propondo uma análise crítica desse mundo tão presente na vida dos adolescentes. Na parte de Análise linguística/Semiótica, por exemplo, os alunos analisam comentários de internautas (p. 173) e um encarte que acompanha a cartilha *A internet com resposta* (p. 223), refletem sobre os algoritmos (p. 254), analisam um *card* (p. 202 e 288), depois produzem um texto desse gênero utilizando um editor de imagens (p. 210), analisam mensagem de aplicativo (p. 263), analisam webpoemas (p. 236 e 264), webquadrinhos (p. 177, 185, 228 e 282), vídeos (p. 178), meme (p. 201 e 239) e webcartum (p. 281) etc. Na parte de Literatura, leem resenhas críticas de *game* (p. 21), produzem *gifs* (p. 21), *podcasts* (p. 58 e 90), videominuto (p. 140), videocurrículo (p. 164), *playlists* comentadas (p. 73), roteiro para *podcast* (p. 90) etc.

Como educadores e estudiosos, temos consciência, porém, de que ainda estamos em uma fase de transição no que tange ao mundo digital e que a familiaridade de todos – alunos 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 tratamentos com a informação, seja ela a midiática/jornalística, seja a de outros campos, inclusive o artístico, e a reduzida literatura teórica disponível sobre gêneros que têm natureza tão fluida e mutante. Tomar todos os sujeitos contemporâneos como seres igualmente imersos na cultura digital significa, em nossa visão, desconsiderar as várias realidades, sobretudo deste país. Estamos também cientes de que, embora a escola e os 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 criar várias atividades digitais que poderão ser produzidas com o uso de um aparelho *smartphone* que contenha funções como gravar, fotografar etc., mas elas certamente poderão ser aperfeiçoadas com a utilização de aplicativos. Seria interessante que os alunos os testassem ou que aprimorassem os usos que já fazem deles.

No caso da divulgação/circulação desses textos, confessamos ter algumas preocupações. Embora possamos convidar alunos a interagir em redes sociais (porque, na maioria delas, a idade mínima legal para uso é 13 anos), é bastante arriscado disponibilizar suas 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 alunos que postem ali seus textos ou comentários, produzidos, muitas vezes, por razões pedagógicas. Assim, recomendamos limitar essas ações a situações muito específicas. Uma solução para a experiência de divulgação no universo digital é a criação de um *blog* da turma, ferramenta totalmente controlável por um educador.

➤ Tutoriais – Material digital

I. Gravação e edição de vídeo

Para gravar um vídeo, é necessário ter alguns equipamentos e programas: *smartphone* ou câmera digital para captar as imagens; computador; *software* de edição de vídeos; e conversor de formatos (isso porque é necessário adaptar o formato do vídeo para realizar a edição). Estes dois últimos você encontrará facilmente ao pesquisar na internet. O *software* de edição deverá ser instalado em seu computador; já o conversor você encontrará disponível *on-line*.

Pode acontecer de os *softwares* terem nomes diferentes para botões de mesma função. Atente a isso durante o trabalho e, se necessário, procure tutoriais na internet. Eles podem ser de grande utilidade e são fáceis de encontrar.

Em geral, para criar um vídeo são necessárias três etapas:

1. Captação de imagens

Capte as imagens com um *smartphone* ou câmera digital. Salve todas elas para a etapa posterior de edição.

2. Transferência de imagens e conversão do vídeo

- a) Transfira o vídeo de seu *smartphone* ou câmera digital para o computador.
- b) Verifique qual formato de vídeo é compatível com seu editor. Se houver a necessidade de alterar o formato do vídeo, pesquise na internet algum conversor *on-line*. Há vários disponíveis.
- c) Para o procedimento de conversão, arraste ou salve o arquivo no conversor. Procure, na tela, o comando “Converter vídeo” ou semelhante. Arraste ou insira seu arquivo de vídeo nessa caixa e clique em “Abrir”.
- d) Selecione o formato de vídeo compatível com seu editor e clique em “Converter”.
- e) Ao fim da conversão, será disponibilizado um arquivo para *download*. Baixe e salve o arquivo em seu computador; você o utilizará para fazer a edição.

3. Edição

- a) Abra seu editor de vídeo e selecione o vídeo a ser editado.
- b) Em geral, do lado esquerdo fica uma caixa de vídeo que exhibe a gravação. Do lado direito ficam os trechos das cenas, separados. Isso o ajuda a ver o que cortará, o que ficará e o que editará.
- c) Selecione todas as cenas que vai utilizar. Se selecionar uma cena errada, clique em “Delete” e ela será excluída da linha de edição.
- d) Para trabalhar na edição da cena, clique em “Play”: as imagens serão exibidas na caixa de vídeo para que você possa conferir se essa é mesmo a cena que deseja utilizar.
- e) A qualquer momento, pressione o botão “Pause” ou a barra de espaço para pausar a exibição.
- f) Você pode inserir efeitos e transições entre cenas. Procure, em seu editor, botões com títulos como: “Efeitos”, “Animações”, “Transições”.
- g) Para incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som no vídeo, clique com o botão direito do mouse sobre a linha de edição e selecione a opção “Inserir trilha” ou “Inserir pista de áudio”.
- h) Para conferir como sua montagem está ficando, clique no botão “Play”.
- i) Para realizar cortes, selecione a cena em que vai trabalhar e procure por “Cut” ou “Ferramenta de corte”. É nesse espaço que você fará a seleção dos trechos que vai cortar. Após selecioná-los, clique em “Salvar corte”.
- j) Quando tiver finalizado a edição, vá ao menu e salve o vídeo editado, em geral em “Salvar vídeo” ou “Salvar projeto”.

II. Gravação e edição de áudio

Para gravar um áudio, um *podcast*, por exemplo, e postá-lo em *sites*, *blogs*, redes sociais ou programa de compartilhamento, é necessário ter: *smartphone* ou computador para captar o áudio; microfone; fone de ouvido, *software* de gravação e edição de áudio.

Pesquise, em fontes confiáveis da internet, um programa de gravação e edição de áudio. Há opções gratuitas e seguras que podem ser instaladas em computadores e *smartphones*. Em alguns programas, há uma variação dos nomes e dos termos. Atente a isso quando estiver gravando o áudio e, se necessário, procure ajuda de tutoriais na internet. Encontre a melhor opção para você e siga as instruções abaixo.

1. Instale o programa em seu computador ou *smartphone*.
2. Abra o programa.
3. Ative o microfone e o fone de ouvido.
4. Inicie a gravação selecionando o botão “Gravar” ou “Rec”. Lembre-se de, antes, realizar algum teste.
5. Alguns programas pedem que você opte por modelos de salvamento de arquivo; em geral, o formato MP3 é compatível com um maior número de programas.
6. Ao finalizar a gravação, salve uma cópia do arquivo em seu dispositivo. Atente ao tamanho do arquivo, salvando uma versão de qualidade mediana.
7. Se optar por editar o áudio, dê outro nome ao arquivo, para manter a versão original. Com isso você terá a opção de recorrer a ela se precisar refazer o material.
8. Inicie o editor de áudio. Clique em “Abrir” e selecione o arquivo a ser editado. Será aberta uma trilha de edição.
9. Atente para o fato de que em alguns editores só é possível fazer a edição do áudio se ele estiver pausado.
10. Existem diversos recursos que podem ser utilizados para a melhora do áudio. Clique em “Efeitos” e encontre ações como “Normalizar”, “Alterar tom”, “Alterar tempo”. Selecione as que forem mais úteis ao que pretende e clique com o *mouse*.
11. Realize cortes no áudio selecionando o trecho a ser excluído com o *mouse* e, posteriormente, clicando com o botão direito nesse trecho e, depois, em “Cortar” ou “Delete”.
12. Para incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som, clique com o botão direito do *mouse* sobre a linha de edição e selecione a opção “Abrir”; depois, clique no áudio que deseja incluir.

III. Criação de *blog*

Para a divulgação de algumas produções de texto, indicamos a criação de um *blog*. Ele acompanhará os alunos até o fim do ano letivo e servirá de laboratório de publicação digital e portfólio dessa produção, podendo ser exposto à comunidade escolar como um projeto de finalização de ciclo.

Como a internet possui conteúdos diversos, não necessariamente adequados à maturidade ou faixa etária dos alunos do Ensino Médio, 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 ao próximo; respeito à produção dos colegas; não compartilhamento de imagens sem autorização dos envolvidos; não violência; respeito aos direitos humanos; colaboração e senso de coletividade.

Ressaltamos que o *blog* é um espaço restrito a convidados. Portanto, solicite aos alunos 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-os a abri-la utilizando um serviço gratuito.

Para iniciar a familiarização, defina, com eles, o nome do *blog*.

Orientações

1. Utilize um serviço gratuito de *e-mails*, siga os passos indicados no *site* escolhido e abra uma conta que será utilizada na criação do *blog*. Ela é imprescindível.
2. Pesquise na internet uma ferramenta gratuita de edição e gerenciamento de *blogs*.
3. Abra o navegador.
4. Tenha em mãos o *e-mail* da turma; ele é essencial para a criação do *blog*.
5. Analise os modelos de *layouts* disponíveis e selecione o que mais se alinhar ao que você deseja. Pense se a cor de fundo dará leitura, por exemplo, e se é possível incluir imagens, vídeos e comentários.
6. Preencha os campos que aparecerão para você. Escolha um nome e um endereço para o *blog*.
7. Alguns editores de *blog* podem conter ligeiras diferenças; se tiver alguma dúvida, pesquise em fontes confiáveis da internet um tutorial referente ao editor que você selecionou.
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 alunos para acompanhar as postagens.
10. Leia, nas propostas de produção de texto que incluírem divulgação em *blog*, as orientações para a equipe de alunos que naquela oportunidade serão os editores. Essa equipe será responsável por organizar o envio do conteúdo a você, professor, que fará a postagem.

TEMAS DE EDUCAÇÃO (AVALIAÇÃO, METODOLOGIAS ATIVAS, PENSAMENTO COMPUTACIONAL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES, DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES, PROJETO DE VIDA E PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL)

Avaliar é preciso

A avaliação é uma ação docente necessária que fornece ao professor subsídios para analisar as aprendizagens dos estudantes, acompanhando sua progressão, ao mesmo tempo que serve de estratégia para traçar um percurso didático adequado ao que se espera que o estudante aprenda. Planejar e replanejar são etapas essenciais em um planejamento eficaz, favorecidas pela avaliação, uma vez que é ela que permite compreender os conhecimentos que os estudantes 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”, pois encaminha o agir tanto de professor como de estudantes. 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, ela permite que acompanhem seu próprio processo de aprendizagem (autoavaliação), ao possibilitar que compreendam o que foi aprendido e o que ainda necessita de outras ações. Para atingir essa “finalidade reguladora” de que falam Roldão e Ferro, é necessário que os instrumentos avaliativos escolares não constituam meros instrumentos produzidos apenas para quantificar e mensurar as aprendizagens.

Não há como tratar de avaliação sem entrar em dois conceitos essenciais: a metacognição e a autorregulação. A metacognição refere-se ao domínio consciente que o estudante tem de seu próprio conhecimento. Figueira (1994) a define 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 cogniti-

vos. Segundo Sammartí (2009), a autorregulação permite ao estudante compreender de modo claro o que precisa aprender, organizar, planejar, desenvolver, selecionando, de forma autônoma, estratégias adequadas para realizar a atividade proposta.

Aprender envolve muito 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, o estudante torna-se ativo e responsável pelo desenvolvimento das atividades, criando estratégias que o levem a superar obstáculos. Isso significa que, consciente de suas habilidades e potencialidades, pode desenvolver múltiplas outras, cabendo ao professor, como mediador desse processo, construir um clima motivacional que estimule a autonomia intelectual do estudante para organizar e fazer gestão de sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, autorregular e autoavaliar permitem que o estudante estabeleça contato direto com suas dificuldades de aprendizagem, para assim superá-las. Cabe destacar que a aprendizagem não é descontextualizada; como aponta Frison (2006), “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” (p. 110).

Esse processo vincula-se à **avaliação formativa**, que considera os processos de regulação de professores e estudantes, utilizando tanto a **avaliação diagnóstica**, que identifica os conhecimentos prévios dos estudantes, como a **avaliação cumulativa**, que mapeia suas dificuldades de aprendizagem após o término de uma sequência didática. Essa articulação de diferentes formas de avaliação é importante; juntas, segundo Gatti (2003), elas dão sentido à aprendizagem e permitem ao professor avaliar tanto o estudante como o processo proposto e, ao estudante, avaliar a si próprio.

O quadro a seguir pode contribuir para suas reflexões – e de sua equipe – acerca da diferença 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
<p>Foco na promoção – o alvo dos alunos 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.</p> <p>Implicação – as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.</p>	<p>Foco na aprendizagem – o alvo dos alunos deve ser a aprendizagem e o que dela conseguem obter de proveitoso e prazeroso.</p> <p>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 o aluno.</p>
<p>Foco nas provas – são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um “elemento motivador da aprendizagem”, seguindo ainda a sugestão de Comenius em sua <i>Didática Magna</i> criada no século XVII. É comum ver professores utilizando ameaças como: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!” ou “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer...”</p> <p>Implicação – as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os alunos 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).</p>	<p>Foco nas competências – o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional deve ser a meta em comum dos professores.</p> <p>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 <i>Taxonomia dos Objetivos Educacionais</i>, de Benjamin Bloom, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos alunos.</p>
<p>Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados de provas e exames – eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação.</p> <p>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).</p>	<p>Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade – eles devem se preocupar com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade).</p> <p>Implicação – o foco da escola passa a ser o resultado do ensino para o aluno, e não mais sua média na escola.</p>
<p>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).</p> <p>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.</p>	<p>Sistema social preocupado com o futuro – já alertava em 2003 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” (<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2003.7.17.10.4.6.pdf>). Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil em relação aos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação “domesticadora” para “humanizadora”.</p> <p>Implicação – valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.</p>

Fonte: KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. *A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. 2005. Disponível em: <<http://www.gestipolis.com/canales5/fin/avalica.htm>>. Acesso em: 3 maio 2020.

Essas concepções sobre o papel da avaliação para o ensino-aprendizagem do aluno e para o professor embasaram várias propostas que aparecem neste volume único. 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 das hipóteses e análises. Seções relativas à produção de texto (muitas delas propostas nos boxes “Desafio de linguagem”) também permitem avaliar os alunos com segurança.

Para mapear atitudes e valores dos alunos, propomos, com ênfase, o uso sistemático dos boxes “Fala aí!” e “Bate-papo de respeito” e dos projetos em grupo que exigem trabalho cooperativo, propostos pelos “Desafios de linguagem”, porque essas estratégias didáticas possibilitam que conflitos sejam explicitados, que os aprendizes se expressem livremente e que eventuais falas preconceituosas, contaminadas por estereótipos, por inferências indevidas, por desconhecimento, por medo, por intolerância etc. apareçam. É nosso papel 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, a democracia e o senso de coletividade. Nunca deixe, por isso, de intervir, de questionar, de convidar ao debate, de chamar para a reflexão crítica, de perguntar outras opiniões, de oferecer novos textos, de revisar suas próprias convicções como educador todas as vezes que avaliar que isso é necessário. É parte integrante do nosso trabalho como educadores desenvolver autonomia moral, e isso só é possível quando lidamos de forma realista com atitudes e valores que os alunos trazem. Transforme falas que atentam contra direitos humanos, por exemplo, em oportunidades de formação e debate, ofereça outros pontos de vista, problematize. 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 a partir de critérios. Se você permitir que os alunos façam sempre os mesmos agrupamentos, eles crescerão muito pouco porque apenas reforçarão seus pontos de vista. Esses grupos heterogêneos (formados, inclusive, por meninas e meninos) poderão seguir protocolos de boa convivência e respeito acordados coletivamente, no início do ano, pelo grupo-classe. Mecanismos de avaliação do comportamento dos pares, avaliação do grupo e autoavaliação também são eficazes para regulação dos comportamentos e mediação de conflitos.

Em relação ao mapeamento de conhecimentos e habilidades que os alunos desenvolveram (ou não), selecione questões das seções “EM AÇÃO”, em Literatura, e “NA PRÁTICA”, em Análise linguística/Semiótica, e “Pra começar”, presente em ambas as partes, para verificar como está a prática leitora dos alunos. 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 3 (“A herança portuguesa”) as questões da seção “Pra começar” podem ser usadas como atividades avaliativas diagnósticas bastante eficazes. Se essa for a sua opção, peça aos alunos que leiam individualmente as duas estrofes da obra *Oitavas*, de Camões. Depois, solicite que respondam, também sozinhos, às questões 1, 2 e 3. Recolha essas questões para posterior correção. Utilize o gabarito que está em magenta no LE para criar uma rubrica de correção (quadro de critérios) que auxilie sua comunicação com os alunos e que possa diminuir o tempo desse trabalho. Depois, analise globalmente a que objetivos seu grupo atendeu e quais não conseguiu atingir. Se seu grupo tiver superado esses desafios, você poderá aplicar como avaliação, em uma outra etapa, as questões 1 e 2 do tópico “Classicismo: a lírica de Camões” (p. 27).

Um exemplo de avaliação cumulativa que pode ser utilizada está no capítulo 7 de Literatura, na seção “O Romantismo EM AÇÃO”. 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 uma passagem do romance *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco), peça aos alunos 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 alunos podem trocar as atividades feitas para que corrijam os itens uns dos outros. Crie, na lousa, uma rubrica de correção coletiva com a ajuda da classe toda. Utilize, para isso, os gabaritos que estão em magenta no MP. Os itens da questão 1 exigem que os alunos 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 analisar os erros e equívocos dos alunos, você pode retomar determinados tópicos já vistos ou ampliar a discussão de outros. A questão 2 dessa mesma seção é também uma interessante oportunidade de avaliação da competência leitora dos alunos: a capacidade deles de transferir conhecimentos adquiridos nas aulas de História (o item *d* trata da estrutura da sociedade medieval), a habilidade de comparar (item *b*), de localizar informações explícitas em um texto (item *c*), de inferir (item *a*) etc.

Outra opção é recolher, como avaliação, o texto produzido de acordo com as orientações de um “Desafio de linguagem”. Trata-se, quando o box aparece na parte de Análise linguística/Semiótica, de uma atividade de produção textual que exige que os alunos se expressem de maneira organizada e clara, resolvendo um “problema” proposto e recorrendo a determinados conhecimentos teóricos adquiridos no capítulo. Um exemplo desse box está no capítulo 29, “Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo” (p. 280). Na atividade, os alunos precisam produzir uma paráfrase de um fragmento de ensaio, mas seguindo rigorosamente etapas. Por ser uma atividade breve e muito dirigida, a correção realizada pelo professor torna-se viável e ágil e lhe permite identificar lacunas e tomar decisões relativas à condução do curso. Utilize uma rubrica na correção (a partir do gabarito fornecido neste MP).

1. Estratégias para o eixo da leitura – domínio de vocabulário

Mesmo não sendo algo esperado no Ensino Médio, algumas dificuldades dos alunos podem estar relacionadas à incompreensão de termos e expressões empregados nos textos. Os alunos podem não conseguir inferir o sentido pelo contexto nem descobri-lo com apoio no glossário ou em um dicionário.

Solicite aos alunos que produzam listas das palavras que não compreenderam durante uma primeira leitura. Oriente-os a separar as que poderiam tentar deduzir daquelas que devem consultar no dicionário por oferecerem maior dificuldade. No passo seguinte, eles devem voltar aos trechos em que aparecem as palavras e levantar hipóteses sobre seus significados. Escolha algumas delas para estudo: projete ou anote

o trecho na lousa ou releia com o grupo e vá mostrando as associações com o contexto que permitem uma conclusão pertinente acerca do sentido. O propósito é mostrar etapas do raciocínio que os alunos podem incorporar.

Os glossários que aparecem nas laterais das páginas em que são ofertados textos para leitura são referências importantes sobre termos que se espera que os alunos ainda não conhecessem na etapa de desenvolvimento cognitivo em que estão. Utilize-os como base para separar os grupos que não dominam determinados termos ou expressões que se esperava que já dominassem. Faça um trabalho separado com eles, utilizando a estratégia mencionada acima. Por exemplo, na página 148, espera-se que os alunos não conheçam os termos: “à guisa”, “malsãs” e “inócua”. Caso demonstrem que não conseguem compreender a passagem do romance *A hora da estrela* porque não sabem o que significam “livre-arbítrio”, “moderno”, “precedido”, “delimitado”, “porventura”, “poroso” etc., é necessário atuar.

2. Estratégias para o eixo da leitura – compreensão de informações

Se perceber, a partir das avaliações diagnósticas feitas com as atividades da seção “Pra começar”, que um grupo de alunos apresenta problemas muito básicos de compreensão textual, você pode proceder da seguinte maneira: escolha um texto do livro; prepare um conjunto de afirmações sobre o texto que os alunos deverão avaliar como falsas ou verdadeiras; procure expressar as ideias usando palavras diferentes das que estão no texto e mude a ordem dos dados nos períodos para que os alunos enfrentem um real desafio de compreensão; durante a correção dessa atividade, pergunte aos alunos que cometeram equívocos o que os confundiu e explore o que for dito, mostrando como poderiam ter checado a veracidade da informação.

Você poderia, por exemplo, preparar um conjunto de afirmações sobre textos deste livro como “Protesto e engajamento nas canções” (p. 78), “A Guerra de Canudos” (p. 112), “O misterioso ‘planeta proibido’ encontrado em lugar ‘impossível’” (p. 200), entre outros, ou utilizar até alguns parágrafos de textos didáticos.

Se for necessário – e possível em sua escola –, crie grupos de recuperação paralela nos contraturnos para realizar o que propomos aqui.

3. 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 alunos 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 isso, que, se forem detectadas dificuldades de seus alunos nas avaliações diagnósticas (feitas a partir das questões presentes em “Pra começar”), adote as seguintes estratégias: solicite aos alunos que façam paráfrases dos poemas, retextualizando-os em prosa; oriente-os a explicar as metáforas e comparações em lugar de repeti-las; ajude-os a reconhecer quando há um interlocutor específico; 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...”; ouça algumas paráfrases produzidas pelos alunos para verificar a coerência em relação ao texto original e explore pontos que apresentam 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 isso fosse pedido, por exemplo, para ser feito com o poema “A rosa de Hiroshima” (p. 137), os alunos entregariam uma folha com 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 de uma bomba nuclear em explosão e com uma ferida aberta...; (c) O interlocutor é o leitor...; (d) O poema se inicia com o eu lírico fazendo um apelo e convidando o leitor à reflexão...; (f) O poeta trabalha com a imagem da rosa...

O professor pode criar grupos de apoio didático compostos de dois alunos. Um aluno que tem facilidade com leitura de textos poéticos pode ser o leitor do trabalho proposto aqui e fazer comentários para ajudar o colega.

4. Estratégias para o eixo da produção de textos – expressão de ideias e argumentos

Em alguns momentos, o professor precisa, mesmo no Ensino Médio, distinguir se os alunos têm dificuldade na compreensão do texto oferecido à leitura ou mesmo nas questões propostas acerca dele a partir dos comandos.

Uma atividade produtiva consiste na solicitação de que os alunos escrevam uma mensagem para o produtor do texto comentando se gostaram ou não da leitura e por quê, se concordam com as opiniões expressas, se se consideram bem informados depois de ler etc. A orientação dependerá do texto de que os alunos vão partir. O material produzido, principalmente as justificativas, pode informar ao professor o nível de compreensão atingido. Essa atividade contribui sobremaneira para a capacidade de argumentar em estudantes de diferentes níveis.

Por exemplo, um aluno com dificuldade poderia escrever a seguinte mensagem para o produtor do texto da questão 2 da página 201: “Eu não acho que o fato de se colocar mais açúcar em um alimento o torna de ‘baixa qualidade’, como você defende, porque a indústria de alimentos já avançou em relação ao valor nutritivo de um componente...”. Esse tipo de comentário mostrará ao professor que o aluno se equivoca com as várias vezes presentes no texto e com o próprio conceito de argumento. Será necessário, portanto, um trabalho mais individualizado com esse estudante sobre compreensão de textos e argumentação.

As atividades propostas nos boxes “Fala aí!” e “Bate-papo de respeito” podem ser transformadas em textos escritos para que o professor avalie o tipo de argumentação que os alunos apresentam e possa desenvolver estratégias para melhorar essa habilidade.

5. 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: escolha um texto expositivo curto (notícia, verbete etc.); separe suas informações e anote-as de forma bem sintética, em itens, propositalmente repetindo palavras; peça aos alunos que componham um texto apenas com essas informações. Eles podem uni-las em um mesmo período e podem empregar as palavras que desejarem. Só são vetadas a inclusão de dados ou a eliminação deles; se desejar uma atividade mais complexa, altere a ordem dos itens para que os alunos tenham de estabelecer uma sequência coerente.

Essa atividade favorece a observação por parte do professor e o exercício de habilidades como a segmentação, o uso de recursos de retomada e de mecanismos de coesão, entre outras.

6. Estratégias para o eixo da produção de textos – apresentação oral

Alguns alunos 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 no desenvolvimento de argumentos consistentes.

Sugerimos as estratégias a seguir: estabeleça uma conversa com os alunos para falar da importância de desenvolver as habilidades relativas à oralidade e comentar que isso se faz com a prática frequente; proponha, então, que se preparem para momentos de fala para a turma; crie uma agenda, distribuindo as atividades ao longo de determinado período. Pode-se permitir que os alunos 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. Você pode também recorrer aos boxes “Fala aí!” ou “Bate-papo de respeito”. Após a conversa coletiva proposta por esse box, você pode pedir a um aluno específico que se prepare em casa para falar de maneira mais formal sobre o assunto debatido; você pode organizar um cronograma contemplando pelo menos duas falas públicas curtas do aluno no ano; promova uma audição atenta das falas e peça comentários construtivos para que o aluno saiba o que ajustar na próxima apresentação.

Lembramos, ainda, que há outras atividades específicas que lidam com apresentação pública. No “Desafio de linguagem” do capítulo 1 de Literatura (“O texto literário”), na página 13, por exemplo, os alunos são convidados a preparar uma fala sobre uma obra, seu contexto de produção e uma explicação sobre intertextualidade.

Nesse tipo de situação, quando se objetiva trabalhar de forma mais sistemática a apresentação oral e a avaliação dela, propomos: que seja preparada uma rubrica de correção (que deve levar em conta cada um dos tópicos que compõem os “Desafio de linguagem”); que esses critérios de correção sejam distribuídos entre os alunos (ou anotados na lousa); se possível, que a rubrica seja transformada em autoavaliação.

Grade relativa à avaliação do uso da língua (dentro e fora da área)

Apresentamos a seguir duas tabelas que poderão ser utilizadas por você, professor de Português, 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 alunos, caso o deseje fazer. Você pode preencher a tabela com um “X” no campo correspondente ao que observa ou atribuir pontuação a cada item.

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				

Escolha de palavras	Precisão				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

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 Português, a partir do capítulo 27 (“Introdução à sintaxe e sujeito”), quando os alunos tiverem estudado esse tópico específico.

Ainda nessa tabela, a primeira coluna deve marcar equívocos que já não são esperados para o ano, 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 “o médico foi à feira de profissões falar com os estudantes”, uma vez que os alunos 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.

Essa tabela pode ainda ser adaptada para ser utilizada 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 alunos que eles precisam se preocupar com a escrita não só em produções de texto exigidas (sobretudo) 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.). Claro que todos deverão estar atentos para lidar de modo inclusivo com alunos que apresentem problemas como dislexia (incapacidade 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 (quando o aluno apresenta uma escrita ilegível devido a dificuldades no ato motor de escrever – coordenação motora fina, ritmo, velocidade do movimento etc.).

► Enem: uma prova em grande escala

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova muito importante. Ele avalia o desempenho escolar dos alunos 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 Sisu (<<https://sisu.mec.gov.br/#/>>), do Prouni (<<http://siteprouni.mec.gov.br/>>) e de convênios com algumas instituições portuguesas (<<https://www.gov.br/inep/pt-br>>) e acesso a programas de financiamento e apoio estudantil como o Fies (<<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>).

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 alunos 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.

Este livro também tem como um de seus objetivos contribuir para o bom desempenho dos alunos no Enem. É possível realizar um trabalho consistente com as questões desse exame porque todas elas estão disponíveis no *site* do Inep com seus respectivos gabaritos. Basta acessar o portal <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>> e obter as questões do Enem.

Desde 2009, o Enem é composto de quatro provas objetivas, com 45 questões cada, e de uma produção de texto. Essas avaliações são estruturadas a partir de cinco “eixos cognitivos” que são comuns a todas as áreas de conhecimento⁶ – I: Dominar linguagens (DL); II: Compreender fenômenos (CF); III: Enfrentar situações-problemas (SP); IV: Construir argumentação (CA); V: Elaborar Propostas (EP) – e “matrizes de referência” por área de conhecimento que contemplam 9 competências e várias habilidades. Há, neste volume único, uma série de atividades que dialogam com esses documentos que embasam o Enem e que podem ser trabalhadas por você, professor, na capacitação dos alunos para esse tipo de exame de larga escala.

Atividades da parte de Linguagem, como o “Desafio de linguagem” (p. 280), no capítulo 29 (“Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo”), desenvolvem o eixo cognitivo I do Enem e podem ser utilizadas como atividades avaliativas em conjunto com a disciplina de Arte (a partir da abordagem do teatro). Em inúmeros boxes “Fala aí!” em que os alunos precisam mobilizar seus conhecimentos para “construir argumentação”, desenvolvem o que está previsto no eixo cognitivo IV. As questões presentes no capítulo 8 (“Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência”), que tratam da posição da mulher negra no século XIX, a partir da persona-

6. Este livro chegará às escolas em 2022 e poderá ter havido mudanças na estrutura do Enem neste momento. Acreditamos, entretanto, que essas eventuais mudanças não invalidarão a maior parte das recomendações que fazemos aqui, tampouco a proposta pedagógica que o livro defende (ancorada nas exigências de um documento soberano, a BNCC).

gem Bertoleza, do romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, e de um eu lírico feminino contemporâneo de uma canção popular brasileira, dão conta do desenvolvimento do eixo cognitivo II e podem ser trabalhadas em conjunto com os professores de Arte, História, Sociologia e Filosofia. Muitos boxes “Bate-papo de respeito” contribuem para o desenvolvimento dos eixos cognitivos III e V, uma vez que colocam os alunos em situações em que precisam selecionar dados, organizar conhecimentos, pensar na comunidade, propor ideias etc.

Como todas as competências gerais e específicas e as habilidades mobilizadas pelas atividades propostas no LE são informadas aos alunos e a você neste livro, é possível associá-las às matrizes e eixos cognitivos do Enem. Assim, você consegue perceber quais delas estão sendo desenvolvidas em cada etapa de trabalho. Além disso, consegue, por meio das correções das atividades, perceber que problemas individuais há no desenvolvimento da aprendizagem de determinadas competências e habilidades de seus alunos. Trabalhar com a “preparação” para o Enem dessa forma torna-se muito mais produtivo e conectado com seu planejamento e com as seqüências didáticas propostas pelo livro. Essa abordagem certamente evitará práticas meramente utilitaristas, com as quais não concordamos, e tornará as aprendizagens significativas e estimulantes.

Lembramos, finalmente, que as chamadas “provas de redação” (produção de texto) do Enem exigem que os alunos escrevam textos “dissertativo-argumentativos”, em que devem se posicionar diante de um tema e, então, argumentar em favor de sua posição para, ao final, elaborar uma proposta de intervenção que possa contribuir para a solução do problema apresentado pelo tema. Embora este livro seja atravessado por um trabalho consistente com produção textual, argumentação, normas urbanas de prestígio, “biblioteca cultural” (repertório) etc., optamos propositalmente por realizar um trabalho específico com o gênero textual exigido pelo Enem nos seis volumes de Linguagem e suas Tecnologias.

O aluno 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**,⁷ desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares” (p. 465). 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 diretamente das “metodologias ativas”, utilizando essa terminologia, 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 CE 3 (EM13LGG301, 302, 303, 304, 305).

7. Grifo nosso, não consta na BNCC.

Pensar computacionalmente

Entre as dimensões que, segundo a BNCC, caracterizam a computação e as tecnologias digitais e que deverão ser contempladas pelos currículos das escolas no Novo Ensino Médio está o Pensamento Computacional (PC).

Por ser, geralmente, um tópico desconhecido pela maior parte de nós, professores de Português, consideramos importante apresentar, ainda que sucintamente, o que alguns estudiosos denominam PC para que o componente Língua Portuguesa possa 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. Como nos lembram os educadores do Instituto Ayrton Senna, “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”⁹.

Ainda não há um consenso sobre a definição exata do que seja PC, visto que se trata de uma capacidade cognitiva humana extremamente complexa. Brackmann (2017, p. 25 e 29) relaciona o PC 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”.

Vale destacar, ainda, que o PC, além de não depender necessariamente do uso de um computador, tem caráter interdisciplinar. Na tabela reproduzida a seguir, Brackmann (2017, p. 48) mostra como as habilidades relacionadas ao PC podem ser desenvolvidas em alguns componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Linguagens:

Sugestões de inserção do PC nas disciplinas de Estudos Sociais, Linguagem e Artes		
Conceitos de PC	Estudos Sociais	Linguagem e Artes
Coleção de Dados	Estudar estatísticas de guerras 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	Escrever um rascunho
Abstração	Resumir fatos. Deduzir conclusões dos fatos	Usar metáforas e analogias. Escrever uma história com diversas vertentes
Algoritmos e Procedimentos	–	Escrever instruções
Automação	Usar planilhas eletrônicas	–
Paralelismo	–	Utilizar o corretor ortográfico
Simulação	Incentivar com jogos que utilizem bases históricas	Encenar uma história

Fonte: adaptado de CSTA/ISTE (2009) e Barr e Stephenson (2011).

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), no documento “Currículo de Tecnologia e Computação”, explica, na mesma linha que o Instituto Ayrton Senna, 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”¹⁰. A imagem a seguir situa o PC dentro das etapas que contemplam uma educação digital mais completa e conceitua *abstração*, *algoritmos*, *decomposição* e *reconhecimento de padrões*.

9. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/pensamento-computacional-e-programacao-como-ferramentas-de-aprendizagem.html>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

10. Disponível em: <<https://curriculo.cieb.net.br/>>. Acesso em: 1º jun. 2020.



Propomos, neste volume único, na parte de Análise linguística/Semiótica, em boxes denominados “É lógico!”, atividades que desenvolvem o PC, dentro do universo da língua portuguesa, nossa área de conhecimento. A título de exemplo, no capítulo 16 (“Linguagem e língua”), após realizar estudos sobre o conceito de linguagem, o boxe “É lógico!” trata, de maneira simples e acessível, da linguagem computacional. Por meio dele, os alunos aprendem que, nos primórdios dos computadores, os processadores usados em equipamentos eletrônicos eram comandados a partir de sequências de números 0 e 1 (linguagem “código de máquina”). Com o passar do tempo, programas muito mais complexos surgiram, acompanhados de diferentes linguagens de programação. De forma lúdica, ainda dentro desse mesmo boxe, os alunos são convidados a traçar o caminho de uma pessoa até seu destino, a partir de um exemplo de programa de jogo. Por meio dessa atividade, o aluno expande seus conhecimentos sobre linguagem de programação, muito utilizada hoje no mundo todo. Além disso, ele perceberá que o código interpretado segue uma ordem específica. No caso, primeiro se verifica se há caminho à direita; havendo, deve-se seguir por lá; se não houver, verifica-se se há caminho à frente; havendo, segue-se por ali; se não houver nenhum deles, vira-se à esquerda. Os alunos podem, ainda, traduzir a linguagem de programação em texto escrito, processo não tão simples que evidencia por que é importante haver uma linguagem específica para expressar certo tipo de mensagem.

Em outro boxe “É lógico!”, presente no capítulo 17, investiga-se o uso de parênteses e chaves nas linguagens de programação. Em outro momento, o “É lógico!” trabalha com algoritmos (capítulo 18); em outro, usa o PC para proteger os alunos da desinformação (capítulo 19); depois, convida à construção de um mapa mental, decompondo conceitos em subitens (capítulo 20); em outro “É lógico!”, trata-se do reconhecimento de padrões na flexão em número (capítulo 21); em outro boxe, o foco é, novamente, a linguagem de programação (capítulo 26); depois, o boxe “É lógico!” trabalha com a simulação do processo de uma máquina (capítulo 27); entre outros exemplos.

Todos esses boxes contêm gabaritos das atividades propostas, além de comentários para guiar seu trabalho, porque temos consciência do ineditismo do tema em nossa área. Nosso propósito com o boxe “É lógico!” é fazer com que a estrutura desse tipo de pensamento seja introduzida para alunos e mostrar de que forma o PC é desenvolvido nas atividades propostas neste livro.

É importante reforçar que um material de Língua Portuguesa trabalha o tempo todo com abstração, generalização e reconhecimento de padrões, tão necessários – como mostram os teóricos que apresentamos – ao desenvolvimento do PC. Por exemplo, no capítulo 20 (“Morfemas e processos de formação de palavras”), na página 202, o aluno analisa um *card*, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça, depois é apresentado a ele um “Desafio de linguagem”. Na atividade, o aluno passa por etapas e constrói uma generalização, estendendo uma observação sobre um caso particular (a situação apresentada no material gráfico) para um conjunto de casos possíveis.

Ainda que os boxes “É lógico!” estejam concentrados na parte de Análise linguística/Semiótica, o desenvolvimento de PC se dá também nas atividades de Literatura. Nos boxes “Desafio de linguagem”, trabalhamos com a resolução de um problema – um dos pilares do PC –, recorrendo a aprendizagens que o aluno desenvolveu nos capítulos. No capítulo 2, por exemplo, na página 21, os alunos são desafiados a apresentar a noção de “épico” por meio de um *gif*. No capítulo 3, na página 26, eles precisam participar de um “jogo” que envolve assumir o lugar de um eu lírico feminino e “responder” ao eu lírico masculino criado por um poeta consagrado.

Pensando novamente no desenvolvimento da abstração – que compreende a filtragem e a classificação dos dados e cria ferramentas que possibilitam a separação apenas dos componentes essenciais em certo problema –, as seções “Desafio de linguagem” exigem que os alunos recolham dados (*filtrados* dos conhecimentos que adquiriram ao longo de todo o capítulo) e separem aqueles que são *essenciais* para a formulação do que é exigido deles. A seção também abrange *etapas* (conjunto de instruções). Nesse sentido, trabalha-se a capacidade de *decompor* um “problema”, pois divide-o em partes menores para facilitar a sua resolução. É o caso do “Desafio de linguagem” do capítulo 7 de Literatura, da página 58. Nele, os alunos mobilizam o que estudaram sobre o Romantismo, selecionam uma característica desse movimento, produzem um texto recontextualizando essa característica para os dias atuais, buscam exemplos e produzem um *podcast*.

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, quando trabalhamos, na seção “Desafio de linguagem”, no capítulo 4 de Literatura, na página 37, com as etapas para a realização de uma fala pública sobre a cultura de grupos indígenas (pesquisa, comparação de informação, produção de *slides* e exposição oral), está sendo desenvolvido no aluno o pensamento algorítmico, uma vez que esse conjunto de instruções claras, necessárias e ordenadas está a serviço da solução de um problema, apresentado na atividade. Dessa forma, mesmo que o problema mude a cada atividade, o aluno necessita passar por um conjunto de instruções para resolvê-lo, sendo capaz, progressivamente, de criar etapas autonomamente.

Se pensarmos nos conceitos de PC que Brackmann (2017) agrupa em sua tabela, são vários os boxes deste livro que trabalham com “coleta de dados” (em etapas de pesquisa), com “análise e representação” deles (quando o aluno precisa transformar as informações que coletou e analisou em *podcast*, *slides* etc.) e com “simulação” (quando produzem fotos, contação de histórias etc.).

Para dar conta de um desenvolvimento mais pleno do PC nos adolescentes, propomos com ênfase que seja realizado um trabalho interdisciplinar com a área de Matemática e suas Tecnologias. Assim, as aprendizagens desenvolvidas pelo componente Língua Portuguesa relativas a reconhecimento de padrões, decomposição, algoritmos, abstração, coleta, análise e representação de dados e simulação poderão se transformar, por exemplo, em linguagem de programação.

Competências e habilidades

A BNCC define o conjunto de “aprendizagens essenciais” que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica e serve como referência nacional 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 alunos, como já mencionamos, o desenvolvimento de determinadas competências. “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8).

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 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nessa mesma direção, têm também dado enfoque às competências na formulação das questões que utilizam em suas provas.

“Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos 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” (p. 13).

A Base define dez competências gerais, como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 8), e cada área do conhecimento apresenta suas competências específicas. No caso de Linguagens e suas Tecnologias, as competências específicas são sete e explicitam de que forma as competências gerais da Educação Básica se expressam na área. A BNCC relaciona a cada uma das sete competências específicas um conjunto de habilidades, o qual indica as “aprendizagens essenciais” que deverão ser garantidas. No caso de Linguagens e suas Tecnologias (área que contempla, como já vimos, os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa¹¹ e Língua Portuguesa), além das sete competências específicas da área e de suas respectivas habilidades, a BNCC define um conjunto de outras habilidades, ligadas exclusivamente ao componente Língua Portuguesa, contemplado por este livro. As habilidades dessa disciplina estão organizadas dentro dos cinco campos de atuação social e aparecem sempre associadas às sete competências específicas 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”. E de que forma essas competências e habilidades são contempladas neste volume único de Língua Portuguesa?

A título de exemplo, no capítulo 1 (“O texto literário”), que apresenta ao aluno a perspectiva de abordagem da literatura por meio da historiografia e os argumentos que justificam essa perspectiva, mobilizam-se as seguintes competências gerais, específicas e habilidades – CG: 2, 3 e 4; seção “Pra começar”: EM13LP06 (CE 1); tópico “Movimentos literários”: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6); seção “O texto literário EM AÇÃO”: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP06 (CE 1); boxe “Desafio de linguagem”: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP11 (CE 7), EM13LP30 (CE 7), EM13LP34 (CE 3); boxe “Biblioteca cultural”: EM13LGG601; boxe “Fala aí!”: EM13LGG302.

Assim, a leitura, nesse capítulo 1, do poema “Elogio da memória”, de José Paulo Paes (e da “Biblioteca cultural” sobre esse autor); o estudo do texto teórico sobre “Movimentos literários”; a leitura comparativa de uma passagem do romance romântico *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, com o poema “Pista de dança”, de Waly Salomão; a feitura da apresentação pública proposta pelo “Desafio de linguagem”; a análise do conto “A incapacidade de ser verdadeiro”, de Drummond; o estudo do tópico teórico “A importância da biblioteca cultural”; a análise dos desenhos e o acesso ao *site* do ilustrador Christian Jackson (“Biblioteca cultural”); a leitura do poema “Mapas de asfalto”, de Michel Yakini; o acesso, por orientação da “Biblioteca cultural”, ao trabalho desse escritor e arte-educador contemporâneo e a pesquisa (sugerida no “Investigue”) sobre escritores e escritoras nascidos a partir de 1980 mobilizarão/desenvolverão competências gerais ligadas ao exercício da curiosidade intelectual e da imaginação (CG 2); relacionadas à valorização e fruição das diversas manifestações artísticas (CG 3) e ligadas à utilização de diferentes linguagens artísticas para expressar sentimentos (CG 4).

Se pensarmos na competência específica da área, a leitura e análise do poema “Elogio da memória” (seção “Pra começar”), por exemplo, desenvolverá a compreensão do funcionamento da linguagem poética e mobilizará esses conhecimentos na recepção desse gênero discursivo (CE 1). Além disso, desenvolverá, ao mesmo tempo, a habilidade (do componente de Língua Portuguesa) de analisar efeitos de sentido decorrentes do uso expressivo da linguagem (EM13LP06), situada em “Todos os campos de atuação social”.

No LE, fornecemos, capítulo a capítulo, uma tabela que indica, associadas às atividades propostas neste livro, competências gerais e específicas e habilidades da BNCC, além de objetivos e justificativas. Ela poderá ser usada por você, professor, para mostrar aos alunos de que forma essas competências e habilidades são mobilizadas/desenvolvidas concretamente na obra em cada sequência didática oferecida ao aluno.

➤ Comunicando-nos com outros saberes

A BNCC destaca a necessidade de os currículos decidirem “sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (p. 16).

11. Língua Inglesa, de acordo com edital do PNL D 2021, não integra a coleção da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Isso demonstra a importância de integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização. O intuito dessa relação é promover a expansão da compreensão de mundo, de modo a, em lugar de ensinar os componentes curriculares de maneira isolada, isto é, voltados a si mesmos, ensinar os alunos a entender as relações entre eles e a sociedade, a vida e o mundo fora dos muros da escola. Não se trata, portanto, segundo o que defende esse documento com o qual concordamos, de garantir a associação temática entre diferentes disciplinas, mas de buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina de forma isolada.

Essa prática docente comum está, portanto, voltada em caráter permanente para o desenvolvimento de competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento, articuladas às habilidades de cada componente curricular, apoiada na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diversas linguagens, que comportem distintas interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula.

Certamente, um livro didático (no caso, este volume específico) não tem o poder de, sozinho, estabelecer de modo eficiente as práticas docentes interdisciplinares de que falamos. Elas pressupõem a construção de um currículo específico e de um trabalho integrado dos professores na construção de um projeto comum para seus alunos em cada instituição de ensino. Entendemos, porém, que podemos contribuir para esse processo com algumas propostas de parceria entre a Língua Portuguesa e outros componentes curriculares.

Como já mencionamos nas páginas anteriores, a BNCC insere o Ensino de Língua Portuguesa na área de Linguagens e suas Tecnologias. Neste volume específico, procuramos nos integrar à disciplina Arte e também a disciplinas como História, Geografia e Sociologia (que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Guiamo-nos, para isso, sobretudo nas competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio.

Apresentamos a seguir alguns caminhos possíveis para um trabalho de integração entre você, professor de Língua Portuguesa, e professores de outros componentes.

Na parte de Literatura, no capítulo 3 (“A herança portuguesa”), trabalhamos com uma passagem de *Auto da barca do inferno*. Os alunos podem, sob supervisão do professor de Arte, após estudar Gil Vicente nas disciplinas de Língua Portuguesa, realizar uma montagem da peça (adaptada) ou mesmo da cena transcrita no livro do aluno. Outra opção é uma leitura dramática da passagem destacada. A proposta de um festival de cenas de autos e farsas de Gil Vicente – todos disponíveis na internet porque são de domínio público – também é bem-vinda. O professor de Português pode, depois da seleção dos alunos que gostariam de participar da montagem, dar algumas aulas extras sobre a produção de Gil Vicente e abrir para a comunidade momentos de leitura dramática das cenas selecionadas, antes mesmo de elas se transformarem em peças encenadas.

Compõe ainda esse capítulo 3, que trata da herança literária portuguesa, a transcrição de uma letra de canção, “Xico”, de Luísa Sobral.

Os professores de Arte e Língua Portuguesa podem dar uma aula conjunta para analisar os versos e a melodia composta por uma artista *pop* lusitana contemporânea. Os alunos podem também ser convidados a criar melodias, sob supervisão do professor de Arte, para as cantigas líricas trovadorescas reproduzidas no capítulo. Depois, podem ensaiar momentos de execução pública dessas cantigas. Para isso, basta que se investigue quem são os alunos que tocam violão, flauta etc. e aqueles que cantam. O professor de História pode também entrar na ação e trabalhar, por exemplo, na pesquisa dos instrumentos que eram usados pelos trovadores em suas apresentações, que papel social eles ocupavam, de que forma estavam ligados aos nobres, ao povo etc.

O capítulo 7 de Literatura (“Romantismo: um movimento plural”) apresenta algumas reproduções de fotografias do projeto *Humanae*. As inúmeras fotografias dessa iniciativa, que se baseia no guia Pantone de cores, podem ser usadas para a realização de uma discussão (ou de uma aula magna) que envolva os professores de Língua Portuguesa, Arte, História e Sociologia. Nessa discussão, o professor de Arte pode abordar a questão estética das fotos que integram o projeto e suas diversas cores e pedir aos alunos que produzam retratos uns dos outros; o professor de História e o de Sociologia podem falar sobre a construção da identidade do brasileiro ao longo de sua história e sua pluralidade; e você, de Língua Portuguesa, pode discutir como a literatura foi importante, durante o Romantismo, para a consolidação de uma forma de arte nacional em diálogo com o processo de Independência do Brasil. Lembramos que esse tipo de atividade está diretamente ligado à CE 2.

A canção do artista pernambucano Antônio Nóbrega, “Chegança”, que também está no capítulo 7, pode ser utilizada pelos professores de Arte e de Educação Física, depois de ser analisada em Português, para apresentar aos alunos ritmos brasileiros e tipos de dança de nosso país. Os professores podem também, por exemplo, recorrer aos 11 filmes da série *Danças brasileiras*, disponíveis na internet. Nela, é apresentado o trabalho de pesquisa de Antônio Nóbrega e de Rosane Almeida com grupos regionais e folclóricos de dança. Os vídeos tratam do cavalo-marinho, dos maracatus, do samba, do frevo, entre outras manifestações. (Leia mais sobre essa série em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1606200515.htm>>). Esse tipo de investigação objetiva, como defende a BNCC, na CE 5.

No capítulo 8 de Literatura (“Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência”), os alunos são orientados a produzir uma HQ baseada em uma passagem de uma novela escrita por Zola, *A morte de Olivier Bécaille*. Essa atividade poderia ser dividida entre os professores de Língua Portuguesa (que se dedicaria a analisar o texto de Zola) e o professor de Arte (que se ocuparia de trabalhar a técnica dos quadrinhos). No capítulo 10 (“Vanguardas europeias e Modernismo português”), também de Literatura, propomos uma aula magna que envolva os professores de Língua Portuguesa e de Arte. O professor de Arte poderia aproveitar os infográficos que tratam dos “-ismos” europeus para apresentar as vanguardas europeias utilizando exemplos de pinturas, colagens, fragmentos de filmes etc. O professor de Língua Portuguesa poderia associar esses movimentos aos textos literários do capítulo, além de convidar os alunos a fazerem uma pesquisa de produções que tenham sido influenciadas pelas vanguardas artísticas. Atividades como essa dialogam com a CE 6.

Pensando no necessário diálogo entre a disciplina de Língua Portuguesa e as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propomos um trabalho interdisciplinar, mais sistematizado, previsto no planejamento anual dos educadores desses componentes, que resgate os infográficos e boxes presentes na parte de Literatura para aprofundar o estudo de contextos históricos, geopolíticos, sociais e filosóficos nos quais os movimentos literários se desenvolveram. Caso não seja possível esse planejamento mais complexo, ações isoladas também podem funcionar e constituir-se em projetos-piloto para iniciativas interdisciplinares mais amplas e sofisticadas. No capítulo 11 de Literatura (“Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas”), por exemplo, o box “A Guerra de Canudos” pode ser desenvolvido conjuntamente pelos professores de História e/ou de Geografia e de Língua Portuguesa. Passagens de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, podem entremear a abordagem histórica do trágico episódio de Canudos.

O box “Eugenia: racismo maquiado de ciência”, também neste capítulo 11, pode ser mote para o desenvolvimento de um projeto que envolva os professores de Sociologia, História, Geografia, Língua Portuguesa e Biologia. Nesse projeto, poderia ser proposta aos alunos, pelo professor de Sociologia, uma pesquisa mais profunda sobre a eugenia. Os professores de História e de Geografia mostrariam o impacto desse tipo de pensamento sobre o racismo no Brasil do século XIX. O professor de Português trabalharia de que forma a literatura absorve o tema do racismo em obras de Monteiro Lobato, Lima Barreto e Machado de Assis. O professor de Biologia poderia mostrar por que ideias como a eugenia não têm, na verdade, respaldo científico. Uma proposta interessante seria transformar toda essa discussão em uma série de *podcasts* disponibilizados para todos. Organizados em uma série, os *podcasts* poderiam apresentar entrevistas, leituras de textos literários, informações teóricas etc. e serem disponibilizados em algum tocador para a comunidade escolar e seu entorno. Esse tipo de projeto mobiliza a CE 7.

Aproveitando as adaptações cinematográficas das obras pré-modernistas *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Paulo Thiago (com Paulo José), e *Jeca Tatu*, de Milton Amaral (com Mazzaropi), das obras modernistas *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos, *Capitães da areia*, de Cecília Amado, e *O tempo e o vento*, de Jayme Monjardim, e da obra pós-modernista *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, os professores de Arte e de Língua Portuguesa podem criar um *ciclo de cinema e literatura* para incentivar as leituras na íntegra das obras literárias das quais os diretores desses filmes partiram. Os filmes podem ser vistos (um por semana) e, logo após as sessões, trechos dos livros podem ser lidos pelos alunos para aquecer os debates. Os professores podem mostrar as diferenças entre literatura e cinema por meio do ciclo. No final, os alunos podem escolher uma passagem de cada um desses romances, compará-las com os filmes e transformá-las em um roteiro em que apareçam seus recortes interpretativos. Um concurso pode ser promovido e o melhor roteiro poderá ser filmado e apresentado aos colegas em formato de curta. Essa atividade dialoga com a CE 6.

Os boxes “Investigue”, espalhados pela parte de Literatura, oferecem também uma excelente oportunidade de diálogo com outros saberes. No capítulo 3 (“A herança portuguesa”), por exemplo, há um box “Investigue” que convida a uma pesquisa sobre os humanistas e outro que pede uma investigação sobre a importância do rio Tejo para as Grandes Navegações portuguesas. Ambos podem ser desenvolvidos com o auxílio do profes-

sor de História. No capítulo 7 (“Romantismo: um movimento plural”), o professor de Filosofia pode trabalhar o boxe que trata do “Bom selvagem” de Rousseau. A montagem de uma comédia de costumes como a peça *O mambembe*, de Artur Azevedo, disponível no site Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2099>), é bastante viável no ambiente escolar. Outra possibilidade é trabalhar com adaptações teatrais dos contos de Machado de Assis, citados no boxe “O Machado contista”, no capítulo 8 (“Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência”).

Finalmente, é possível realizar trabalhos interdisciplinares ou multidisciplinares envolvendo documentos legais (p. 293 e 300), trabalho infantil (p. 216), desigualdade social (p. 159), movimento antivacina (p. 192), divulgação científica (p. 178, 200 e 214), ciências naturais (p. 178, 200, 214 e 279), matemática (p. 211 e 294), ciências humanas (p. 173, 192, 244, 252 e 280), aproximação entre tempos (p. 12, 31, 34, 46, 56, 73, 82, 88, 90, 110 e 117), aproximação entre espaços (p. 98, 128, 137 e 162), mundo digital (p. 173, 253, 263 e 294), saúde mental (p. 155, 202, 228 e 256), entre outras possibilidades.

Projetando a vida

A noção de que a escola deve se ocupar de tratar 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 J. Piaget (1896-1980) dá a esse termo, contempla, 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. Entretanto, a novidade, muito bem-vinda a nosso ver, é que a escola deve agora, orientada pela BNCC, fazer isso de forma *sistematizada, organizada e mediada*, da mesma forma que ensina a seus alunos componentes de inegável importância para sua formação, como é o caso de Arte, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Química ou História.

Pensar em um *projeto de vida* consistente significa não apenas escolher uma profissão para o futuro, mas levar em conta, como defende a Base, o “mundo do trabalho”, o “exercício da cidadania”, o autoconhecimento, a autovalorização, a “autocrítica”, a capacidade de lidar com o outro com respeito, valorizando o “diálogo” e a “diversidade”; significa, enfim, aprender a ser “responsável”, “flexível”, “resiliente” e determinado.

Sabemos que é necessário desenvolver determinadas habilidades e competências para que os alunos tenham condições de planejar e gerenciar a própria vida, de refletir sobre seus desejos, aprender a se organizar, estabelecer metas, planejar e alcançar com determinação, resiliência, esforço, persistência e autoconfiança seus objetivos, relacionados ao presente e ao futuro. Caberá a nós educadores contribuir para que os alunos 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.

Acreditamos que a ideia do planejamento de um projeto de vida deve ser multidisciplinar¹². Este livro de Língua Portuguesa – dentro de seus limites – contribuirá para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos jovens por meio de inúmeras atividades que os convidam ao protagonismo, à capacidade de dialogar utilizando argumentos consistentes, ao planejamento, à adequada e produtiva comunicação oral e escrita, à criatividade, à alteridade e à responsabilidade sobre suas próprias escolhas, sem os quais é impossível, pensando nas demandas deste complexo século XXI, planejar, projetar sonhos e transformá-los em realidade.

Sabemos que existe no mundo contemporâneo uma grande valorização dos profissionais que falam com proficiência em público e escrevem textos de variados gêneros com propriedade, utilizando (de forma criativa e produtiva) as normas adequadas a cada situação comunicativa; que argumentam de forma consistente e em consonância com os direitos humanos; que têm escuta ativa e atenta; que sabem liderar; que têm espírito investigativo e sabem trabalhar cooperativamente. Este livro desenvolve essas competências e habilidades e fornece instrumentos aos alunos para utilizar suas potencialidades em seus projetos de vida. Trabalha, por exemplo, com situações de fala pública (p. 14, 37 e 119); com o desenvolvimento de argumentos (p. 43, 57, 77, 173, 183, 228 e 285); com temas juvenis e ligados à saúde mental (p. 155, 202, 228 e 256); com projeto de vida e mapa de profissões (p. 117 e 171), entre outros.

12. Consideramos muito bem-vinda, no PNL2021, a inscrição de livros específicos sobre projeto de vida e acreditamos que este volume único, ligado a um componente específico, contribui, mas de forma limitada, para a sistematização de um programa de formação ligado à orientação profissional e projeto de vida dos adolescentes do Ensino Médio.

Promovendo saúde mental

O Ensino Médio é um mundo habitado predominantemente por adolescentes que amam e odeiam intensamente, sofrem, riem, choram. Para lidar com esse turbilhão complexo, a escola precisa ser um ambiente seguro e saudável que privilegia a promoção de bem-estar de crianças, adolescentes, educadores e funcionários. É essencial que estejamos todos atentos à saúde mental de nossos adolescentes.

Mas, afinal, o que significa promoção de saúde mental? A Organização Mundial de Saúde (OMS) define como saúde mental 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 para sua comunidade. A saúde mental está ligada a diferentes dimensões humanas: ao pensamento, aos sentimentos e à afetividade, à capacidade criadora, às condições 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 (automutilação e suicídio) e ao *bullying*, envolvem cuidados e propostas de atividades dirigidas a todos os atores que compõem a instituição escolar. Nessa perspectiva, é importante considerar que alunos, 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 suicídios propriamente ditos. 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 de 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 escondidas pelas roupas, como barriga, coxas e braços.

Pesquisas na área de saúde informam que jovens que cometem automutilação podem sofrer violências recorrentes (*bullying*, *cyberbullying* – sobre os quais falaremos adiante), apresentar transtornos mentais (ansiedade, depressão), e é comum narrarem que o sofrimento físico advindo dos cortes “alivia” dor emocional e angústia. Machucar-se e criar cicatrizes é compreendido como uma forma de se expressar.

A Lei nº 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”. 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**: um conjunto de ações que visam evitar a ocorrência; **prevenção secundária**: ações que promovem a interrupção de alguns casos evidentes; **prevenção terciária**: após a situação instalada, promovem-se ações de tratamento e providências.

As ações de prevenção primária são essenciais no contexto escolar, em que se deve priorizar promoção de saúde mental e construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento dos alunos. As ações de prevenção secundária e terciária, por sua vez, ocorrem na intervenção em casos de violência autoprovocada (automutilação e suicídio). Trata-se de formas de abordar individual ou coletivamente alunos que vivenciaram situações dessa natureza.

O que o 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*. Nesse documento, há orientações para prevenção e ressalta-se 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 aluno que expressa algum sofrimento é o primeiro ato de prevenção à violência autoprovocada. Por exemplo, quando o aluno disser: “Eu estou cansado da vida” ou

“Não há mais razão para eu viver”, ele precisa ser acolhido e ouvido, jamais ignorado. Se o professor não se sentir competente para tal tarefa, deve pedir ajuda e encaminhar essa conversa para 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; entender os sentimentos da pessoa (empatia); dar mensagens não verbais de aceitação e respeito; expressar respeito pelas opiniões e valores da pessoa; conversar honestamente e com autenticidade; mostrar sua preocupação, cuidado e afeição; focalizar nos sentimentos da pessoa (p. 14). O manual também lista atitudes que devem ser evitadas ao se comunicar 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 numa posição de inferioridade; fazer comentários invasivos e pouco claros; fazer perguntas indiscretas (p. 14).

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 aluno para ser atendido por profissionais de saúde em ambulatorios especializados (Centro de Atenção Psicossocial – CAPs e Unidades Básicas de Saúde – UBS, por exemplo) e para o Conselho Tutelar (segundo estabelece a Lei nº 13.819). Além disso, deve-se relatar a situação para a família do aluno e garantir que ele não fique em desamparo. É importante que o professor acompanhe e mantenha vínculo e postura de apoio. Conversar com o aluno em intervalos regulares, estabelecendo combinados que possam aliviar estresse, é um fator protetivo importante. O professor pode também rever formas e períodos de avaliação.

Quando houver uma situação em que um aluno cometa suicídio é necessário que a escola também atue com os demais. O conjunto de ações realizadas nessa situação é denominado “posvenção”. Tal termo foi introduzido no Brasil a partir dos estudos de Karen Scavacini (2011-2018). A “posvenção” consiste em um conjunto de atividades, intervenções, suportes e assistências apropriadas após o suicídio cometido, com objetivo de auxiliar os alunos, ou seja, apoiar pessoas com as vidas afetadas pela morte. A ideia é intervir nos amigos, irmãos, pais, professores, colegas da escola e 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, os professores e a escola devem propor atividades que privilegiem fatores protetivos e desenvolvam competências socioemocionais: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, em diálogo com o que preconiza a BNCC.

➤ O que é *bullying*?

A prática de violência denominada *bullying*, palavra da língua inglesa sem termo equivalente na língua portuguesa, diz respeito a um conceito bem complexo e passou por diversas reflexões desde as décadas de 1970-80, sobretudo com os estudos de Dan Olweus, psicólogo sueco-norueguês, professor-pesquisador na Universidade de Bergen (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 alunos contra seu(s) colega(s), causando dor e sofrimento ao outro. Na maioria das vezes, o *bullying* envolve os seguintes elementos: autores (agressores), alvos (vítimas) e espectadores (plateia) dessa agressão. Segundo Tognetta e Vinha (2008), “os termos autores e alvos definem melhor os personagens do que agressores e vítimas, pois se considera que todos os envolvidos necessitam de ajuda”.

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 pelos agressores contra seus alvos podem vir tanto de meninas quanto de meninos e, de acordo com diversas pesquisas, se manifestam de formas diferentes. É mais fácil identificar quando há meninos autores de *bullying*, pois a interação costuma ser evidente, sendo mais agressiva, baseada em xingamentos, gritos, empurrões, violência física etc. Já as meninas, de maneira geral, costumam manifestar o *bullying* de forma mais indireta, com boatos, olhares, risadas e exclusão social (Lopes, 2005).

Não é incomum que os alvos se tornem agressores quando encontram alguém mais frágil do que eles. Tal mecanismo costuma ocorrer porque a vítima pode buscar uma compensação psicológica e um desejo de 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 determinados 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 para a agressão, expressando incentivo ao *bullying* por meio de palavras, risadas, olhares. Os passivos, diferentemente, são silenciosos e não têm iniciativa para manifestar oposição nem concordância. O silêncio da plateia pode ocorrer por razões como o medo de ser o próximo alvo dos agressores, por não ter empatia ou simplesmente por não perceber o ato como injustiça.

Com a popularização dos meios digitais, a prática de intimidação sistemática tem ocorrido com frequência também por meio da 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.

Esse assunto 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 de um ambiente saudável dentro do 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 alunos quanto suas consequências podem ser evitados. 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: primária, secundária e terciária. A **prevenção primária** é conjunto de iniciativas que têm como objetivo evitar a ocorrência de *bullying*. Exemplos: promoção de um ambiente de escuta respeitosa entre os alunos, que privilegie uma cultura de paz; oferta de sequências didáticas em que se priorize a vivência e apreciação de diferentes linguagens artísticas; promoção de atividades que estimulem a cooperação e protagonismo dos alunos. A **prevenção secundária** consiste em ações que promovem a interrupção de casos evidentes. Por exemplo: 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*. Finalmente, a **prevenção terciária** são ações de tratamento e providências promovidas após situação instalada. Exemplos: conversas com alvos, autores e plateia para sensibilização; intervenção direta nos "autores"; intervenção nos "alvos".

Lembramos que a legislação brasileira, através da Lei nº 13.185, promulgada em 6 de novembro de 2015, instituiu o *Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying)*.

Como esta coleção foi inteiramente concebida para falar com e sobre o jovem, há nela inúmeras oportunidades para a promoção de debates e de bate-papos (especialmente nos boxes "Fala aí!" e "Bate-papo de respeito"), estratégias importantes para a capacitação de uma escuta ativa e respeitosa por parte dos alunos e para a realização de projetos colaborativos, ligados à expressão artística e cidadã (bastante presentes nos boxes "Desafio de linguagem"). Professor, 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 o aluno tenha certeza de que vai encontrar justiça, diálogo, lazer, arte e debate.

É de conhecimento público que o modelo único de currículo do Ensino Médio foi substituído por um modelo diversificado e flexível pela Lei nº 13.415/2017, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e de 2007. Dessa forma, o currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela *Base Nacional Comum Curricular* e por itinerários formativos. Apesar de os itinerários permitirem que o estudante escolha uma área do conhecimento para sua formação, a BNCC (p. 485) – que serviu de referência para a feitura deste livro – nos lembra também que “o componente **Língua Portuguesa** – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)”. Mesmo determinando que o componente Língua Portuguesa será oferecido ao longo de todo o Ensino Médio, a BNCC não faz “indicação de seriação”, o que “permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola” (p. 485). Pensando que este volume único, composto de Literatura e Análise linguística/Semiótica, será adotado obrigatoriamente para todos os alunos do Ensino Médio, independentemente do itinerário que venham a escolher, propomos alguns modelos de uso que dão liberdade para a escola optar pelo mais adequado para ela, de acordo com a sua realidade e concepção de ensino de Língua Portuguesa dos professores da casa:

3 anos (intercalando **Literatura e Análise linguística/Semiótica nos bimestres/semestres)**

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./Sem.	Capítulos	Capítulos	Capítulos
1º	1, 16, 2	7, 21, 7	11, 26, 12
2º	17, 3, 18	22, 8, 23	27, 13, 28
3º	4, 19, 5	8, 23, 9	14, 29, 15 (+ rev. Lit.)
4º	22, 6 (+ rev. Lit.), 20 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)	24, 10 (+ rev. Lit.), 25 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)	30, 31, 32 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)

Nesse modelo (bimestral ou semestral), que consideramos bastante equilibrado, estão intercaladas as aulas de Literatura e de Análise linguística/Semiótica e previstas revisões a cada conclusão de parte no final de cada ano letivo.

3 anos (um ano e meio para cada parte, distribuídas em bimestres/semestres)

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./Sem.	Capítulos (Literatura)	Capítulos (Lit. e An. linguíst./Semiót.)	Capítulos (An. linguíst./Semiót.)
1º	1, 2, 3, 4	13, 14, 15	22, 23, 24
2º	5, 6, 7	revisão geral de Literatura	25, 26, 27, 28
3º	8, 9	16, 17, 18	29, 30, 31, 32
4º	10, 11, 12 (+ rev. Lit.)	19, 20, 21	revisão geral de An. linguíst./Semiót.

Nesse modelo (bimestral ou semestral), no 1º ano está concentrada a maior parte dos estudos literários e a parte de Análise linguística/Semiótica está distribuída entre o 2º e o 3º anos. Há, ainda, uma previsão de revisão geral da parte de Literatura no 2º bimestre do 2º ano e da parte de Análise linguística/Semiótica no último bimestre do 3º ano.

3 anos (intercalando as partes de **Literatura e Análise linguística/Semiótica, distribuídas em trimestres)**

	1º ano	2º ano	3º ano
Trimestre	Capítulos	Capítulos	Capítulos
1º	1, 16, 2, 17	7, 21, 7, 23	11, 26, 12, 27
2º	3, 18, 4, 19	8, 26, 27	13, 32, 14, 28
3º	5, 22, 6 (+ rev. Lit.), 20 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)	9, 24, 10 (+ rev. Lit.), 25 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)	15 (+ rev. Lit.), 29, 30, 31 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)

Nesse modelo (trimestral), estão intercaladas as aulas de Literatura e de Análise linguística/Semiótica e previstas revisões a cada final de parte no final de cada ano letivo.

3 anos (quatro trimestres para **Literatura e cinco para Análise linguística/Semiótica)**

	1º ano	2º ano	3º ano
Trimestre	Capítulos	Capítulos	Capítulos
1º	1, 2, 3, 4, 5	12, 13, 14, 15 (+ rev. Lit.)	23, 24, 25
2º	6, 7, 8	16, 17, 18, 19	26, 27, 28, 29
3º	9, 10, 11	22, 20, 21, 22	30, 31, 32 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)

Nesse modelo (trimestral), no 1º ano está concentrada a maior parte dos estudos literários e a parte de Análise linguística/Semiótica está distribuída entre o 2º e o 3º anos. Há, ainda, uma previsão de revisão da parte de Literatura no final do 1º trimestre do 2º ano e da parte de Análise linguística/Semiótica no final do último trimestre do 3º ano.

3 anos, com revisão no 3º ano (um ano para cada parte)

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./Sem.	Capítulos (Literatura)	Capítulos (An. linguíst./Semiót.)	Capítulos (revisão geral Lit. e An. linguíst./Semiót.)
1º	1, 2, 3, 4, 5	16, 17, 18, 19	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2º	6, 7	20, 21, 22, 23	10, 11, 12, 13, 14, 15
3º	9, 10	24, 25, 26, 27, 28	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
4º	12, 13, 14, 15	29, 30, 31, 32	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Nesse modelo (bimestral ou semestral), o 1º ano concentra toda a parte de Literatura, sem revisão parcial, e a parte de Análise linguística/Semiótica está concentrada totalmente no 2º ano, igualmente sem previsão de revisão. O 3º ano é inteiramente dedicado à revisão geral das partes. Esse tipo de modelo é bastante utilizado em algumas escolas privadas brasileiras.

Parte 1 – Literatura

Componente estrutural	Descrição	Sugestões para o professor
Abertura de parte	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta um texto que insere o aluno no universo da Literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os questionamentos propostos pelo texto para a realização de uma discussão oral. Não há necessidade de uma leitura literal do texto. Uma boa paráfrase pode dar conta de introduzir os alunos aos temas que serão abordados no volume. O importante é que eles percebam que o texto de abertura é um convite. • Investigar os elementos constitutivos da ilustração que abre a parte. Perguntar de que maneira o trabalho plástico dialoga com os questionamentos propostos pelo texto de abertura.
Pra começar	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta uma produção inserida no movimento literário em estudo ou propõe estabelecer uma conexão entre elementos típicos de um movimento literário e um texto verbal contemporâneo ou obra de arte. • Estimula a recuperação de conhecimento prévio do aluno sobre um movimento literário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, se desejar, como avaliação diagnóstica. • Solicitar a leitura do texto em voz alta, indicando um ou mais leitores. • Verificar, ao final da leitura, a permanência de dúvidas acerca do sentido de palavras e/ou de informações relevantes relativas ao contexto. • Orientar a realização das atividades propostas, individualmente ou em grupos, ou promover uma discussão das questões coletivamente (é possível mesclar as estratégias), reservando tempo para o registro de todas as respostas ou daquelas consideradas centrais. • Promover a correção das atividades, ouvindo mais de um aluno nas questões com resposta pessoal e propondo anotações, na lousa, de duas ou três delas quando as questões favorecerem a comparação de recursos de formulação. • Explorar com ênfase – quando houver – o boxe “Fala aí!”. • Verificar se o texto didático apresentado no final da seção dialoga de modo consistente com as conclusões dos alunos, fazendo ajustes e oferecendo explicações, se necessário.
Infográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Textos verbais e não verbais que apresentam elementos relevantes do contexto histórico, social, político, filosófico ou científico em que está inserido o movimento literário em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor a leitura silenciosa do infográfico. Depois, relacionar seus elementos (textos e imagens) ao movimento literário em estudo. O ideal é que esse infográfico não seja um material de mera consulta, mas um mote para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com História, Arte, Filosofia, Sociologia etc. Os planejamentos de Literatura e História, Arte, Filosofia etc. poderiam ser feitos em conjunto. Se o projeto for realizado, os infográficos servirão como momentos de síntese.

Componente estrutural	Descrição	Sugestões para o professor
Estudo do movimento literário (indicado por títulos e subtítulos)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta aspectos relevantes do movimento literário em estudo no capítulo. • Apresenta marcos literários dos movimentos. • Apresenta produções literárias que serão investigadas por meio de questões. Desse modo, as produções não constituem meros exemplos, mas objetos efetivos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar a leitura (silenciosa ou oral) da introdução teórica para verificar dúvidas e contextualizar a atividade de leitura. • Propor a leitura silenciosa ou oral completa do texto em estudo. • Propor a leitura das questões presentes. Algumas dessas questões podem ser respondidas oralmente. Se a opção for pelo registro escrito das respostas, deve haver um momento de correção das questões. Respostas a questões mais complexas podem ser registradas na lousa. • Explorar com ênfase – quando houver – o boxe “Desafio de linguagem”. Promover, se houver produção de texto literário, uma roda de leitura ou um sarau para que os alunos possam ler e falar sobre suas produções. • Explorar – quando houver – o boxe “Fala aí!”. • Propor como lição de casa – quando houver – o boxe “Biblioteca cultural”. • Propor como trabalho interdisciplinar – quando houver – o boxe “Investigue”.
[Nome do movimento literário em estudo] EM AÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Complementa, em alguns casos, um estudo proposto no capítulo por meio da apresentação de uma leitura de texto, seguida de questões investigativas. • Compara, em alguns casos, textos verbais e não verbais. • Propõe, em alguns casos, atividades de produção de texto, voltadas exclusivamente para a expressão artística (literária) dos alunos: poemas, cartas etc. • A seção pode também convidar a um trabalho com intertextualidade, intencional ou não, temática, ligada a procedimentos formais etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, se achar conveniente, a atividade como um momento de avaliação cumulativa. Essa avaliação poderá ser feita (individualmente ou em grupo) em classe e entregue ao final da aula para posterior correção ou pode ser uma tarefa para casa, a ser corrigida coletivamente na aula seguinte. • Promover a correção das atividades, se forem transformadas em tarefas de casa, demorando-se naquelas que solicitam operações de leitura mais exigentes. • Pedir aos alunos que troquem os cadernos e corrijam os exercícios de colegas tendo como critério o gabarito lido pelo professor, com a finalidade de exercitar a observação de falhas. • Explorar com ênfase – quando houver – o boxe “Desafio de linguagem”. Promover, se houver produção de texto literário, uma roda de leitura ou um sarau para que os alunos possam ler e falar sobre suas produções. • Explorar – quando houver – o boxe “Fala aí!”. • Propor como lição de casa – quando houver – o boxe “Biblioteca cultural”. • Propor como trabalho interdisciplinar – quando houver – o boxe “Investigue”.

Parte 2 – Análise linguística/Semiótica

Componente estrutural	Descrição	Orientações
Abertura de parte	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta um texto que explica ao aluno a importância dos estudos linguístico-semióticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor uma leitura individual para aproximação do assunto. • Realizar uma paráfrase do texto, aproveitando o exemplo dado e outros adequados à abordagem. • Sanar dúvidas relativas ao tema, considerando que algumas terão uma resposta mais completa com a progressão dos estudos. • Analisar a imagem que acompanha o texto verbal.
Pra começar	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe uma atividade de leitura para construção de conceitos iniciais. • Inicia a exposição didática do componente gramatical em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, se desejar, como avaliação diagnóstica. • Solicitar a resposta, preferencialmente de modo oral e coletivo, das questões introdutórias. • Ler o texto didático, parafrazeando-o e complementando-o, quando possível.
Segmento didático (identificado pelo nome do componente linguístico em estudo)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta atividade de leitura para a construção de conceitos. • Desenvolve a exposição didática por meio de explicações, exemplos, esquemas e tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a resposta, preferencialmente de modo oral e coletivo, das questões introdutórias. • Ajudar os alunos a compreenderem o texto didático, explorando mais detidamente os exemplos e os esquemas. • Acrescentar exemplos e informações à exposição. • Verificar e sanar dúvidas.

[Nome do tópico em estudo] NA PRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliza a exploração dos conceitos abordados por meio da análise de textos de gêneros variados. • Desenvolve a competência leitora por meio do exercício de análise. • Contribui para a sistematização dos conceitos estudados. • Amplia a abordagem dos conceitos por meio de exercícios que resultam em novas conclusões. • Problematisa, eventualmente, os conceitos estudados pela comparação de variedades linguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, se achar conveniente, a atividade como um momento de avaliação cumulativa. Essa avaliação poderá ser feita (individualmente ou em grupo). • Decidir pela realização de todas as atividades ou de algumas delas (as demais podem compor atividades de revisão ou avaliações). • Orientar a realização das atividades individualmente ou em grupos, em casa ou na sala de aula. • Realizar a correção das atividades, demorando-se naquelas em que os alunos demonstram mais dificuldades e ouvindo mais de uma resposta quando a questão propõe resposta pessoal. • Usar as atividades para fazer o diagnóstico da aprendizagem durante o processo. • Explorar com ênfase – quando houver – o boxe “Desafio de linguagem”. • Explorar – quando houver – o boxe “Fala aí!”. • Propor como lição de casa – quando houver – o boxe “Biblioteca cultural”. • Propor como lição de casa – quando houver – o boxe “Bate-papo de respeito”.
---------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Boxes do volume específico

Percurso do capítulo	Trata-se de uma lista simplificada abrangendo os principais conteúdos que serão abordados no capítulo.
Biblioteca cultural	No caminho da educação digital e da formação de “biblioteca cultural”, esse boxe convida o aluno a visitar <i>sites</i> seguros e confiáveis que ampliam seus estudos e visões de mundo, além de indicar museus, obras impressas etc. Trata-se de uma bibliografia complementar comentada bastante enriquecedora.
Desafio de linguagem	Em Literatura, esse boxe de produção de texto convida o aluno a entrar no jogo literário, não apenas como leitor-espectador, mas como autor, como crítico, como comentador, como contador de histórias. Em Análise linguística/Semiótica, o aluno é convidado a produzir um texto, em geral curto, recorrendo aos fenômenos que aprendeu no capítulo.
Bate-papo de respeito	Nesse boxe (da parte de Análise linguística/Semiótica), os alunos têm a oportunidade de conhecer pontos de vista de especialistas, estudiosos, autoridades etc. publicados em veículos como revistas, jornais, <i>sites</i> etc., e dialogar com o que leram utilizando os conhecimentos que adquiriram no capítulo para assumir uma posição que pode ser, em alguns momentos, expressa em forma de exposição pública.
É lógico!	O boxe (da parte de Análise linguística/Semiótica) propõe algumas atividades que convidam ao PC, dentro do universo da língua portuguesa, ou evidenciam que tipo de pensamento está sendo mobilizado.
Dica de professor	Trata-se de uma conversa do professor com o aluno como se fosse uma dica corriqueira de uma aula.
Marcos literários	Informa, na parte de Literatura, obras literárias e eventos que marcam início e final de movimentos literários.
Sabia?	Apresenta curiosidades sobre um tópico em estudo ou informações complementares.
Investigue	Trata-se de um convite, na parte de Literatura, ao trabalho com pesquisa, muitas vezes, interdisciplinar.
Fala aí!	Apresenta questões que extrapolam a compreensão/interpretação dos textos, propondo debates envolvendo aspectos morais, éticos, sociais, estéticos etc.
Lembra?	Apresenta revisão sintética de alguns conceitos já estudados.
Boxes-conceito	Sintetizam em poucas palavras um conceito em estudo.
Boxes informativos	Apresentam informações extras importantes a respeito de um tópico em estudo.

Capítulos da parte de Literatura¹³

Capítulo 1

No Ensino Médio, deve ocorrer a continuidade da formação do leitor literário, agora com o aprofundamento dos conhecimentos acerca do contexto de produção das obras. A abordagem deve resgatar a historicidade dos textos, observando o diálogo entre obras de um determinado tempo histórico e entre estas e outras, de momentos anteriores e posteriores, a fim de evidenciar formas diversas de apreensão da realidade, bem como a permanência ou a ruptura da tradição. Neste capítulo, apresentam-se ao estudante a perspectiva de abordagem da literatura por meio da historiografia e os argumentos que justificam essa perspectiva. Tal abordagem dialoga com a habilidade EM13LP50, que, por sua vez, está relacionada à CE 6. Contemplam-se ainda as habilidades EM13LP01, EM13LP02 e EM13LP03.

Desafio de linguagem p. 13

Sugerimos que apenas um aluno faça a apresentação, por se tratar de uma fala curta. Após as exposições, faça comentários considerando as orientações do quadro e avise à turma que eles se apresentarão em várias outras oportunidades para que aprimorem suas falas públicas. A sala de aula, junto dos colegas, é o melhor lugar para esse treino. Não deixe de avaliar os *slides* preparados para essa apresentação, observando a legibilidade e a qualidade estética.

A atividade está dialogando com a habilidade EM13LP50, que diz respeito à análise de relações intertextuais para observar como a “literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam”, com a habilidade EM13LP35, relativa ao uso adequado de ferramentas de apoio, e com a habilidade EM13LP34, voltada à produção de textos para a divulgação de resultados de reflexão e pesquisa.

Capítulo 2

Por meio da retomada da teoria clássica dos gêneros, este capítulo objetiva levar os estudantes a perceber particularidades estruturais e estilísticas dos vários gêneros literários, comunicando-se com a habilidade EM13LP49. Ao longo da obra, esse conhecimento será progressivamente ampliado em comentários teóricos, observações e atividades relativos aos diversos gêneros modernos.

Atividade complementar (em diálogo com o poema “Amor punk”) p. 20

Sugerimos uma atividade complementar de produção textual com base no poema “Amor punk”, de Nicolas Behr. Peça aos alunos que relacionem uma lembrança pessoal (primeiro beijo, uma viagem, amor à primeira vista etc.) a um gênero musical (*rock, samba, rap, hip-hop*, entre outros) e transformem essa associação em uma quadra, como fez o poeta. Se perceber que há produções interessantes, monte um painel com essas quadras no mural ou na parede da sala de aula. A atividade estimula a atualização dos sentidos do texto lido e está relacionada à habilidade EM13LP54, que prevê a criação de produções autorais ou derivadas como forma de dialogar subjetiva ou criticamente com o texto literário.

Capítulo 3

A BNCC prevê que a prática da leitura literária e das demais linguagens considere a historicidade dos textos (p. 523). O estudo das obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa deve ser realizado de modo mais sistematizado, aprofundando as relações com os contextos histórico, político, econômico, social e cultural. Neste capítulo, iniciamos a exploração dos períodos literários, tratando da produção europeia — especialmente a portuguesa — anterior à colonização do Brasil, com a qual as obras posteriores dialogam frequentemente.

Desafio de linguagem p. 26

Oriente os grupos a prepararem um dos integrantes para fazer a leitura em voz alta. Após todos os textos ouvidos, estimule os alunos a comentar as produções, indicando as soluções mais interessantes. Para fechar a atividade e ampliar o repertório cultural dos alunos, mostre a eles a letra da canção “A Rita”, de Chico Buarque de Holanda, e de a “Resposta da Rita”, de Ana Carolina. Após comentarem o diálogo

13. Professor, todas as competências gerais e específicas e habilidades da BNCC, bem como objetivos e justificativas das atividades, estão agrupadas em tabelas no Livro do estudante (páginas 302 a 318).

entre as canções, mostre a eles, se possível, o videoclipe da segunda canção, em que aparecem os dois artistas (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2sfjVcd6ZLE>>; acesso em: 19 maio 2020). A atividade dialoga com a habilidade EM13LP47, que prevê a participação dos estudantes em eventos que lhe permitam socializar obras autorais, e com a habilidade EM13LP54, relativa à criação de produções derivadas como forma de diálogo crítico e/ou subjetivo com o texto literário.

Atividade complementar (em diálogo com a canção “Xico”) p. 31

Sugerimos que, após a correção da atividade, os estudantes conheçam a canção “Xico” e seu videoclipe (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RafH4PLjOw4>>; acesso em: 18 ago. 2020). Inicialmente, reproduza o áudio e peça que analisem os elementos da melodia: eles devem notar que o ritmo do *jazz*, que acompanha as estrofes 1 a 6, é modificado na parte final, surgindo mais pausado e em conformidade com a letra, que aponta a tristeza do fim do relacionamento. Em seguida, devem assistir ao videoclipe e analisar as imagens para notar o sentido que é acrescentado por elas: em princípio, elementos referentes ao estilo de vida de meados do século XX reforçam a ideia de uma mulher subserviente, à espera do marido (ao estilo trovadoresco); as imagens finais, por outro lado, usam do humor para contar a história de uma mulher que define seu próprio destino. Os alunos devem entender que se trata de um recurso expressivo que brinca com versões diferentes da mesma narrativa. A atividade dialoga com a habilidade EM13LP52, que prevê a análise do diálogo entre obras significativas da literatura e o presente.

Capítulo 4

Neste capítulo, inicia-se a abordagem sistematizada dos movimentos literários que se desenvolveram no Brasil. A partir deste ponto, serão estudadas obras canônicas brasileiras, visitadas tanto por representar um importante patrimônio como por possibilitar “a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores” (BNCC, p. 523).

Investigue p. 35

No ensaio “Dos canibais”, Montaigne afirmou não ser correto julgar uma sociedade por seus diferentes costumes. Ele ressaltou ser contraditório que o europeu considerasse a prática do canibalismo pelo povo tupinambá um ato selvagem, mas não se indignasse com os martírios e tormentos que protestantes e católicos franceses impuseram uns aos outros durante as “guerras de religião”, por exemplo. Caso note que um ou mais alunos se interessaram pelo tema, sugira a leitura do ensaio “Bárbaros e civilizados: representações de uma América em construção”, de José Alves de Freitas Neto, disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/civilizado/livro-selvagem-civilizado.pdf>> (acesso em: 24 jul. 2020). Os alunos podem ficar responsáveis por apresentar uma síntese do texto para os colegas.

Desafio de linguagem p. 37

Se a escola dispuser de computadores portáteis, separe as turmas em grupos de 5 a 7 integrantes e os distribua em diferentes espaços da escola para que as apresentações ocorram sem que uma atrapalhe a outra. Peça aos grupos que escolham uma das falas para uma apresentação para a turma e que justifiquem essa escolha; definir critérios e saber explicitá-los é uma importante etapa da atividade de curadoria. Caso haja um ou mais indígenas no grupo, dê mais espaço para essas falas. Se isso não for possível, escolha alguns alunos para esta apresentação, lembrando-se de fazer um rodízio em situações futuras.

Durante as falas, observe se a altura da voz, o ritmo e a pronúncia contribuem para o acompanhamento do texto e se há monitoramento linguístico. Veja também se a postura corporal (gesticulação natural, posição do corpo em relação à plateia etc.) está adequada. Convide os colegas a fazer comentários e, eventualmente, sugerir aprimoramentos.

A atividade dialoga principalmente com a habilidade EM13LP27, que trata do engajamento em problemas que envolvem a coletividade, participando de discussões que fomentam o convívio saudável e os princípios democráticos, com a EM13LP32, relacionada à prática de pesquisa autônoma e com recortes precisos, e com a EM13LP35, relativa à elaboração competente de *slides* para apoio de apresentações orais.

Capítulo 5

O capítulo 5 trata do Barroco. Os alunos costumam ter dificuldade com os textos desse complexo movimento literário. Faça grande parte das mediações nas leituras – enfatizando as figuras de linguagem –, mas permita que eles possam autonomamente arriscar recortes interpretativos. O capítulo trabalha principalmente as habilidades EM13LP48 e EM13LP52.

Desafio de linguagem p. 46

As pinturas barrocas reúnem temas diversos: religiosos, mitológicos (*Baco*, de Caravaggio, por exemplo), pintura de cenas do cotidiano (*A ronda noturna*, de Rembrandt, por exemplo) etc. Oriente os alunos a buscar a melhor maneira de se movimentar até formar a “cena congelada” para que essa preparação também tenha um valor estético. Além disso, eles devem cuidar do cenário, da iluminação, do figurino e da maquiagem. Sugere-mos que a atividade seja apresentada primeiramente para própria turma e, depois, em um evento cultural que reúna alunos de outras turmas para estimular o gosto por práticas culturais. A atividade, que propõe a produção de uma obra derivada e envolve a associação de diferentes linguagens, dialoga com a habilidade EM13LP54, bem como com a habilidade EM13LP47, relativa à participação em eventos culturais.

Capítulo 6

O Arcadismo brasileiro, assunto deste capítulo, apresenta particularidades em relação ao europeu promovidas pelo contexto econômico e político da colônia. Para alguns estudiosos, como o crítico José Veríssimo, esse movimento já representa um período de transição de uma fase portuguesa das nossas letras para uma genuinamente brasileira. Por esse motivo, a abordagem desse movimento colocará ênfase na observação das “assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira”, como preconizado pela habilidade EM13LP48, com a qual este capítulo estabelece um íntimo diálogo.

Fala aí! p. 47

Estimule os alunos a sustentar suas opiniões, o que vai contribuir para que adquiram a habilidade EM13LP51. Caso não conheçam exemplos de autores cujos poemas são sucesso nas redes sociais, sugira que consultem as páginas de João Doederlein (Akapoeta), Zack Magiezi, Ryane Leão, Lucão etc.

Desafio de linguagem p. 47

Sugerimos que todo o processo necessário à produção e à divulgação da enquete seja conduzido pelos alunos. A turma deve eleger um coordenador que, organizando os debates, ajudará a determinar as estratégias de entrevista: Quantas pessoas serão entrevistadas? Com que perfil? Como os dados serão anotados? Como fazer para não repetir o entrevistado? etc. Depois, o coordenador deverá conduzir a organização dos resultados: Qual é o melhor critério para a organização dos dados? Qual é o melhor gráfico para expressá-los? Como será feito o gráfico? O grupo também deverá produzir um ou mais cartazes para tornar público o resultado. É importante que os alunos aprendam a conduzir todo o processo, o que implica definir o que é necessário para chegar ao objetivo. Intervenha apenas se sentir que não há avanço. Essa atividade dialoga com a habilidade EM13LP33, que diz respeito à seleção, elaboração e utilização de instrumentos de coleta e tratamento de dados e se apoia nas experiências já previstas para o Ensino Fundamental.

Capítulo 7

O capítulo 7 trabalha um movimento literário bastante plural e importante para a discussão da ideia de identidade brasileira. Para inspirar essa discussão, inserimos algumas fotografias do Projeto *Humanae*, da artista Angélica Dass. Explore esse material de forma minuciosa antes de entrar no estudo das características da estética romântica.

Lembramos que praticamente todas as atividades deste livro, quer as de Literatura, quer as de Análise linguística/Semiótica, contribuem para o desenvolvimento da habilidade EM13LP01, que diz respeito à capacidade de relacionar os processos de produção e de recepção do texto a seu contexto sócio-histórico de circulação, de modo que, dentre outros objetivos, amplie 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.

Desafio de linguagem p. 58

Com base nas características de seus alunos e em seu planejamento, verifique o melhor momento para realização da atividade. Reserve tempo suficiente para que os alunos escolham uma das características e façam pesquisas para ampliar seu conhecimento dela. Essa etapa pode ser feita usando os equipamentos da sala de informática, a biblioteca da escola ou o celular, ou ser proposta como tarefa de casa. A redação coletiva do texto pressupõe planejamento, execução e revisão, o que deverá ocupar de 25 a 35 minutos. A gravação do *podcast*, por sua vez, será rápida (mas não deixe de considerar a eventual demora da edição). No final, oriente os alunos a escutar todos os áudios e a fazer comentários sobre as informações apresentadas e a qualidade do material. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP34, que destaca a produção de textos para a divulgação de conhecimento por meio de gêneros específicos.

Investigue p. 60

Espera-se que os alunos apontem que o gênero novela é marcado pela brevidade e agilidade do relato, 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 são, com algumas exceções, carentes 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.). Ao finalizar esse levantamento, que pode ser anotado na lousa, reforce a ideia de que o gênero literário *novela* não deve ser confundido com telenovela, gênero televisivo que, apesar do nome, aproxima-se mais do romance. Essa pesquisa contribui para um diálogo com a habilidade EM13LP49.

Atividade complementar – Eu (não) sou (muito) romântico p. 73

Sugerimos que, ao final do capítulo, você proponha aos alunos uma apresentação oral em que falem deles mesmos a partir de uma das seguintes formulações: “Eu sou muito romântico porque...”; “Eu não sou nada romântico porque...”; “Eu sou mais ou menos romântico porque..., mas...”. Além de permitir que os alunos expressem particularidades e compartilhem interesses, a atividade é uma boa oportunidade de avaliação da compreensão de conceitos, uma vez que já não se espera a associação exclusiva entre o termo “romântico” e a ideia de sentimentalismo. Destaque positivamente as respostas que mostrarem uma compreensão mais ampla. A atividade está em diálogo com as habilidades EM13LP19 e EM13LP21.

Desafio de linguagem p. 70

Esse é um projeto que exige planejamento para que dialogue adequadamente com seu curso. Defina um prazo considerando os recursos de que os alunos dispõem (acesso aos textos, tempo livre etc.) e levando em conta que precisarão escolher uma obra (o que demanda tempo de leitura), fazer uma análise de seu sentido para definir a forma adequada de contá-la e ensaiar. Explique a eles esses passos quando estiver definindo a(s) data(s) de apresentação. Sugerimos que você planeje um evento especial, ainda que feito dentro do seu tempo de aula, no espaço da sala. Se for possível, crie uma atividade mais ampla, usando outros espaços da escola ou, no caso de haver várias turmas, organizando apresentações simultâneas, a que os alunos possam assistir conforme seus interesses. Nesse caso, forme uma comissão de alunos que possa ajudá-lo na organização dos horários.

A atividade dialoga, especialmente, com a habilidade EM13LP47, que prevê a participação em eventos culturais para interpretar obras, além da própria autoria, de terceiros. Chamamos a atenção para o fato de que a apresentação de um único aluno não pressupõe a desobrigação dos demais em relação à tarefa proposta. É preciso que todos se responsabilizem e que percebam que “protagonismo” não é algo exercido apenas por quem se expõe publicamente.

Desafio de linguagem p. 73

Defina, considerando o número de grupos, quantas canções podem ser ouvidas e peça aos componentes dos grupos que as selecionem em sua *playlist*. As alunas devem explicar a escolha das canções e comentar a produção musical das artistas escolhidas. É esperado que artistas jovens, como Karina Buhr, Iza, MC Tha, entre outras, sejam mencionadas. Na discussão com a turma, permita que as meninas falem de seus sentimentos e das imposições que as incomodam e também que os meninos abordem como se sentem ao ouvir esse discurso. É importante que a discussão se mantenha respeitosa a fim de que possa contribuir para o avanço das reflexões sobre o papel da mulher na sociedade. A atividade propicia o desenvolvimento de habilidades de vários campos: no campo da vida pessoal, destaca-se a habilidade EM13LP21, que trata da produção colaborativa e da socialização de *playlists* de preferências culturais; no campo de atuação na vida pública, a EM13LP25, que trata da participação em discussões com vistas ao entendimento, e a EM13LP27, que trata do engajamento na busca de soluções para problemas que envolvam a coletividade; e, no conjunto dos campos, a habilidade EM13LP11, relativa ao processo de curadoria, ligada à seleção das canções com um propósito específico.

Capítulo 8

O capítulo 8 é iniciado com a exploração de um texto contemporâneo, em diálogo com a habilidade EM13LP51. Além disso, antes de adentrar o estudo das características do Realismo-Naturalismo, os alunos têm a oportunidade de explorar uma tela de Courbet, desenvolvendo a CE 6. 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 mapa mental da p. 76), 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. Canções como “Capitu” e “Mulher do fim do mundo” permitem explorar as habilidades EM13LP50, EM13LP51 e EM13LP53.

Desafio de linguagem p. 79

Se preferir, proponha que a atividade seja feita em grupos. Ela mobiliza procedimentos relativos a compreensão global, seleção de informações, estabelecimento de sequencição e realização de síntese, além de propor a exploração de diferentes semioses. A produção de uma obra derivada deve ser vista como possibilidade de diálogo subjetivo com o texto literário, como propõe a habilidade EM13LP54. A atividade dialoga, ainda, com a habilidade EM13LP46, uma vez que permitirá o compartilhamento de sentidos e a percepção de diferentes apreensões do texto, e com a habilidade EM13LP47, relativa à socialização de obras autorais.

Desafio de linguagem p. 90

O objetivo da atividade é fazer o aluno revisitar seu repertório, partilhar apreciações com os colegas e ter vontade de ampliar sua biblioteca cultural. Ouvindo os comentários dos demais, poderá escolher livros para uma leitura integral. Não se preocupe com a avaliação da qualidade do texto e da argumentação. Permita que sete ou oito alunos formem grupos e que escutem os vários *podcasts*. Em seguida, já com os grupos desfeitos, pergunte a alguns deles quais obras despertaram seu interesse. Se possível, leve-os também à biblioteca da escola para que procurem essas obras. Antecipe-se solicitando-as ao bibliotecário ou separando algumas obras com personagens femininas marcantes, como: Ana Terra (*O tempo e o vento*, Erico Verissimo), *Conceição* (“A missa do galo”, conto de Machado de Assis), Macabéa (*A hora da estrela*, Clarice Lispector), Dora (*Capitães da areia*, Jorge Amado), Sinha Vitória (*Vidas secas*, Graciliano Ramos), Aurélia (*Senhora*, José de Alencar), Marília (*Marília de Dirceu*, Tomás Antônio Gonzaga), Julieta (*Romeu e Julieta*, Shakespeare), *Penélope* (*Odisseia*, Homero), Rita Baiana (*O cortiço*, Aluísio Azevedo), Zana (*Dois irmãos*, Milton Hatoum) etc. Essa atividade permite um trabalho com as habilidades EM13LP17, EM13LP51 e EM13LP53.

Capítulo 9

O capítulo 9 trabalha com dois movimentos literários do 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 poemas de Camilo Pessanha e Cruz e Sousa.

Desafio de linguagem p. 98

A atividade deve ser feita com música instrumental para que a letra não direcione as sensações. Sugerimos composições do músico francês simbolista Claude Debussy. Os alunos podem, em uma primeira audição, anotar termos sem a preocupação de produzir um texto coerente; 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” (p. 524). Após a escrita, planeje uma forma de exposição: sugerimos que os alunos sejam levados a um espaço tranquilo da escola ou das proximidades (uma praça, por exemplo) e convidados a ler seus textos. Você também pode levar algumas cópias de poemas simbolistas de Alphonsus de Guimaraens, Eduardo Guimaraens, Emiliano Pernetá, entre outros, que sejam marcados pelo forte lirismo. A atividade dialoga com a habilidade EM13LP54 ao propor a criação de uma obra autoral e com a habilidade EM13LP47 ao propiciar a imersão em uma prática cultural.

Atividade complementar – Um mergulho em Ismália p. 98

Anote na lousa (ou projete) o clássico poema “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens (1870-1921), disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/12902/xxxiii-ismalia>> (acesso em: 30 jul. 2020), e mostre para a turma uma reprodução fotográfica da escultura “Durante o sono”, do artista português contemporâneo Rui Chafes (<https://gulbenkian.pt/museu/works_cam/durante-o-sono-151852/>; acesso em: 18 ago. 2020).

Trabalhe com as palavras provavelmente desconhecidas do poema: desvario: loucura, delírio; pendeu: pendurou, descaiu; rufaram: agitaram-se, tremularam.

Divida os alunos em grupos e proponha para eles as seguintes questões:

1. Embora “Ismália” seja um poema lírico, há nele traços de narrativa. Que história é contada nos versos por Alphonsus de Guimaraens?

Ismália enlouquece e sobe em uma torre, onde se põe a sonhar. Do alto, vê uma lua no céu e outra no mar (seu reflexo). Perde-se nesse sonho e, enlouquecida, inicia um canto, sentindo-se próxima do céu, mas longe

do mar. Como se fosse um anjo, abre asas para voar, almejando a lua do céu e, ao mesmo tempo, a lua do mar. Batendo suas asas imaginárias, atira-se da torre e, ao cair na água, morre. Sua alma, então, sobe ao céu, enquanto o corpo jaz no mar.

2. As imagens do céu e do mar são recorrentes ao longo do poema. Qual verso, na segunda estrofe, evidencia a junção das duas imagens? O que essa junção sugere?
Trata-se do verso “Banhou-se toda em luar”, em que a imagem do mar e da lua parecem fundir-se. O verso antecipa o destino trágico de Ismália, que, no desvario de atingir a lua, acabará por se suicidar, jogando-se no mar.
3. A reiteração dessas imagens simboliza uma oposição. Como deve ser interpretada essa oposição?
Espera-se que os alunos percebam que se trata de uma oposição entre matéria e espírito. Caso os alunos necessitem de ajuda, incentive-os a retomar o texto, percebendo como a oposição é construída com base em elementos que se identificam ora com o plano material (corpo, mar), ora com o espiritual (alma, céu).
4. Os poetas simbolistas buscavam conectar os planos material e espiritual. Ismália consegue essa função? Explique sua resposta.
No poema de Guimaraens, Ismália almeja unir os mundos material e espiritual, representados pelas referências ao “céu” e ao “mar”, mas isso não é possível no plano da realidade (daí recorrer ao “desvario”).
5. O ferro tem sido o material preferido pelo escultor Rui Chafes em seus trabalhos. Na sua opinião, o que dá à obra *Durante o sono* a impressão de algo pesado e, ao mesmo tempo, leve?
Entre outras possibilidades, espera-se que os alunos associem o peso ao uso do ferro na construção de uma esfera aparentemente maciça pintada de preto, que remete a algo não natural, enquanto a leveza é sugerida pela posição elevada da esfera, apoiada em “filamentos” orgânicos, que permitem a existência de frestas.
6. O sono, como o devaneio de Ismália, configura um momento em que não controlamos nossos pensamentos. Em sua interpretação, que representação do sono é feita nessa escultura?
Resposta pessoal. Entre outras respostas, é possível que alguns alunos aludem à ideia de pesadelo, apoiando-se na grande esfera que parece ter tentáculos; outros podem ver um processo de lento desenraizamento do material, com a esfera fazendo força para ganhar mobilidade e elevar-se.
7. Para sugerir algo que está além do mundo visível, o poema “Ismália” e a escultura *Durante o sono* se valem da mesma representação de trajetória, muito típica no Simbolismo. Qual é essa trajetória?
A trajetória de ascensão, subida.

Faça uma correção coletiva da atividade.

Capítulo 10

Este é o último capítulo que apresenta o contexto artístico de Portugal. Isso é feito mais pela importância de se conhecer Fernando Pessoa, um dos expoentes da literatura em língua portuguesa, do que por nossa literatura tomar a de Portugal como referência. O século XX marca a separação entre a antiga metrópole e sua colônia, e o Brasil passa a ter como referências culturais outras nações europeias e os Estados Unidos, agora sem a mediação das leituras que os artistas portugueses fizeram das produções estrangeiras.

Desafio de linguagem p. 108

Para a socialização dessa produção, que é bastante curta, sugerimos o uso de aplicativos de mensagens. Os alunos podem enviar o texto para cinco colegas da turma, que serão convidados a compartilhar a produção com mais três pessoas (dentro ou fora da comunidade escolar), se gostarem dela. Essa etapa deve ser sigilosa para que os leitores possam tomar sua decisão livremente. A ideia é verificar, dentro de alguns dias, se os alunos receberam seu próprio poema ou de colegas após a segunda etapa. É possível que os textos circulem em grupos próximos, o que permitiria esse retorno. A atividade, seguindo a habilidade EM13LP47, propõe aos alunos a socialização de obras da própria autoria e a participação em práticas culturais, no caso de modo não presencial. Essa forma de participação, independentemente do resultado, possibilitará retomar e discutir a informação de que muitos textos poéticos circulam em redes sociais, abrindo a possibilidade de escritores que não têm o apoio das editoras e da mídia se destacarem. Essa é uma importante forma de democratizar a produção cultural.

Atividade complementar – Frida surrealista (em conjunto com o professor de Arte) p. 108

Frida Kahlo (1907-1954) é uma artista bastante conhecida do público jovem. Propomos uma atividade envolvendo aquela que é considerada a obra-prima da mexicana. Sugerimos a pesquisa na internet da tela *Duas Fridas*, de 1939 (disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/fotos/artes,as-duas-fridas-1939,762436>>; acesso em: 12 ago. 2020).

Após a finalização dos estudos sobre as vanguardas europeias, peça aos alunos que façam uma breve pesquisa sobre Frida Kahlo. Depois, solicite ao professor de Arte que dê uma aula sobre as telas dessa

pintora. Por fim, divida os alunos em duplas e peça que respondam às questões a seguir:

1. Ao longo de sua vida, Frida Kahlo, figura importante das vanguardas artísticas, negou o rótulo de pintora surrealista. Em uma entrevista à revista estadunidense *Time*¹⁴, em 1953, ela explicou: “Pensavam que eu era uma surrealista, mas eu não era. Nunca pintei sonhos. Pintava a minha própria realidade”. Qual concepção de Surrealismo tinha a artista? Por que ela não se via como uma seguidora da vanguarda?

Frida entendia que os surrealistas trabalhavam somente com elementos presentes no sonho, enquanto ela se baseava em sua própria realidade para pintar.

2. Observando o quadro, por que, em sua opinião, parte da crítica associa a pintura da artista mexicana ao Surrealismo?

Pelo fato de haver na tela elementos oníricos, típicos do Surrealismo: a pintora aparece duplicada e com dois corações interligados por um vaso sanguíneo; há também elementos simbólicos dispostos no quadro, como uma tesoura que estanca o sangue da figura à esquerda, vestimentas representando diferentes facetas da artista etc.

- c) Na tela, por meio de um efeito de espelhamento, Frida apresenta duas facetas de si mesma. Explique essa afirmação com base nos elementos presentes na obra.

À esquerda, observa-se uma mulher vestida com roupas brancas e mais fechadas, o que sugere uma condição mais conservadora ou casta; à direita, aparece uma figura jovial, condição sugerida pela roupa menos formal e mais colorida. Nota-se que a Frida à direita está relacionada às ideias de vida e de força, já que alimenta com seu sangue a outra mulher, uma Frida fragilizada, com o coração dilacerado, de onde sai um fio de sangue que termina em uma tesoura cirúrgica. Há parceria entre elas, como sugerem as mãos dadas. Explique como a crítica costuma relacionar as duas figuras às perspectivas artísticas de Frida Kahlo: de um lado, forte, estaria a artista vinculada às tradições do México, seu país, sugestão reforçada por segurar na mão um pequeno retrato que, se ampliado, revela Diego Rivera; de outro estaria a Frida que se projeta na Europa, desligada de seu mundo.

Crie uma rubrica de correção a partir do gabarito acima, distribua esse material entre as duplas e peça que troquem as respostas entre elas para que cada dupla de alunos corrija a atividade de outra dupla, fazendo comentários.

Capítulo 11

Como sabemos, 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. 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 indica a análise das relações de poder nos discursos presentes nas várias práticas de linguagem.

Desafio de linguagem p. 119

Combine com os alunos o tempo de duração da apresentação. Sugerimos que sejam concedidos cinco minutos por aluno para que seja possível exercitar a fala em público. Você pode escolher alunos para avaliar o grupo, observando aspectos como a altura da voz, o ritmo e a pronúncia, postura corporal (gesticulação, posição do corpo em relação à plateia etc.) e adequação da linguagem à situação de comunicação formal. A atividade está relacionada com a habilidade 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

O capítulo aborda a formação da literatura modernista no Brasil, considerando o rompimento com a arte parnasiana e o diálogo com a europeia. Esse conteúdo favorece a reflexão sobre o processo de constituição da literatura brasileira considerando assimilações e rupturas, bem como a análise de relações interdiscursivas dentro de um mesmo contexto histórico, aspectos relativos aos objetivos determinados pelas habilidades EM13LP48 e EM13LP50, respectivamente.

14. MEXICAN Autobiography. *Time Magazine*, April 1953. [Entrevista com Frida Kahlo].

Desafio de linguagem p. 121

Se os alunos não conhecerem esse tipo de texto multimodal ou o uso particular que está sendo requerido, sugerimos que pesquise com eles na *web*. Há aplicativos gratuitos na internet que poderão usar com facilidade para montá-lo. A atividade mobiliza habilidades relativas à pesquisa, ampliando o conhecimento da Semana de Arte Moderna, e à divulgação do conhecimento, e dialoga com a habilidade EM13LP34.

Macunaíma: obra central da fase heroica p. 122

Resumo de *Macunaíma*. 1. No primeiro movimento, são apresentados personagens como Macunaíma e seus irmãos, Jiguê e Maanape, e Ci, mãe do mato, além de elementos importantes do enredo do livro, como a morte da mãe do herói, a união dele com Ci — com quem tem um filho que também morre —, o recebimento e roubo do muiiraquitã e a viagem empreendida pelo protagonista a São Paulo em busca de seu amuleto. 2. O segundo movimento está relacionado a Macunaíma e Vei, a deusa-sol. Após conduzi-lo em sua jangada, a deusa Ihe oferece uma de suas três filhas para se casar, desde que ele não se relacione com nenhuma outra mulher. Macunaíma, entretanto, não resiste e mantém relações com uma portuguesa, perdendo a oportunidade de estabelecer uma aliança com Vei. A escolha do herói pela portuguesa é, segundo o próprio Mário de Andrade, uma alegoria (símbolo) dos destinos do Brasil, país que abriu mão de construir uma civilização tropical, representada pela deusa-sol, optando pela europeia.

Desafio de linguagem p. 123

A atividade permite o desenvolvimento das habilidades EM13LP11 e EM13LP21: a primeira refere-se à curadoria da informação, uma vez que os alunos deverão realizar uma pesquisa considerando um recorte dado; a segunda, à produção da *playlist*, que, mesmo tendo um critério predefinido, possibilita a comunicação de preferências culturais. Sugestões de canção: “Brasil”, do cantor Silva; “Brazil”, da banda “O Terno”; “Brasil”, de Cazusa; “Seo zé”, de Carlinhos Brown; “Saudosa Maloca”, de Adoniran Barbosa.

Fala aí! p. 125

Sugerimos que sejam formados grupos. Cada um deverá selecionar um exemplo concreto de manifestação cultural que confirme seu ponto de vista e examiná-lo atentamente. Por exemplo: a culinária de base japonesa imita ou renova receitas? A música sertaneja apenas traduz a *country*? Um aluno por grupo, orientado pelos demais integrantes, deverá apresentar as conclusões em uma apresentação oral à turma, usando ferramentas de apoio. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG203, relativa à análise dos “processos de disputa por legitimidade” nas produções artísticas, e das habilidades EM13LP34 e EM13LP35, relativas à divulgação de conhecimento em apresentações orais apoiadas em *slides*. Aproveite a ocasião para comentar o material produzido: além de tratar do conteúdo apresentado, observe se os *slides* permitem visualização confortável, se contam com imagens e outros elementos visuais, se há sincronismo entre o texto oral e os *slides*, se o apresentador interage adequadamente com os *slides* etc. Mesmo que a apresentação seja feita por um aluno de cada grupo, os comentários criam referências para os demais.

Capítulo 13

Neste capítulo, estudamos a poesia e a prosa feita pelos escritores da fase social do Modernismo, e as atividades de leitura destacam recursos relativos à estrutura dos dois gêneros. Sugerimos que, atendendo à habilidade EM13LP49, você aproveite a oportunidade para retomar o conceito de gênero textual e reforçar as peculiaridades estruturais e estilísticas.

Desafio de linguagem p. 140

Esta atividade está em diálogo com a habilidade EM13LP17, que sugere a elaboração de roteiro para a produção de vídeos como forma de ampliar as possibilidades de produção de sentidos e propiciar a participação em práticas autorais. Se houver possibilidade, estimule os grupos a produzirem seus roteiros usando um celular e um *software* de edição de vídeos, atendendo assim ao objetivo condizente com a habilidade EM13LP18. Além de contribuir para a compreensão do tópico de literatura em foco, a atividade exige o engajamento de todos e negociações para que o vídeo seja o resultado das ideias do grupo e, em diálogo com a habilidade EM13LP27, destaca problemas da coletividade, que são discutidos ao longo do processo e resultam em uma obra que exemplifica uma ação política não institucional.

Sugerimos que a turma finalize o processo organizando uma mostra de vídeos. Você pode contar com a ajuda de uma comissão de alunos, que ficará responsável por organizar o espaço e divulgar o evento. A realização da mostra contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP47, relativa à participação em práticas culturais diversas.

Capítulo 14

Neste capítulo, inicia-se a abordagem de obras que estão mais próximas da contemporaneidade. Durante esses estudos, converse com os alunos acerca da multiplicidade das produções; quanto mais nos aproximamos do presente, menos conseguimos determinar características que sejam suficientemente abrangentes para uma análise do período. É necessário grande distanciamento para uma sistematização da produção artística, considerando os elementos que se fixaram e se tornaram cânone, alimentando os artistas posteriores. Essa discussão é importante para que entendam a ideia de patrimônio artístico e a maneira como é abordado na escola.

Desafio de linguagem p. 152

Sugerimos que os alunos formem grupos para partilhar a pesquisa que fizeram, usando como critério (se possível) a não coincidência das autoras. Inicie pedindo que apresentem aos colegas suas trajetórias de pesquisa: como chegaram às autoras e quais critérios foram definidos para a seleção dos dados. Reforçam-se, com isso, os procedimentos de pesquisa previstos pela atividade, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades EM13LP30 e EM13LP32. Na próxima etapa, peça que leiam seus verbetes, ouvindo a opinião dos colegas acerca de: (a) completude das informações; (b) clareza da exposição; (c) adequação da linguagem ao gênero e à situação de comunicação. Os textos devem, em seguida, ser trocados entre eles para eventuais ajustes relativos a ortografia, concordância verbal e nominal, segmentação etc. Por fim, os alunos devem reescrever os textos, considerando que formarão com eles um painel na sala de aula ou os publicarão no *blog* da turma. Aprender a divulgar resultados de pesquisa é o objetivo central da habilidade EM13LP34.

Capítulo 15

Neste capítulo, os alunos têm contato com contos, trechos de romances e poemas produzidos por escritores de Angola, Portugal e Moçambique nas últimas décadas. Trata-se de um acervo bastante limitado, mas que oferece uma mostra da literatura que tem sido feita mais recentemente em países que falam a língua portuguesa. Não deixe de apresentar a eles as suas sugestões de leitura: traga para a sala algumas obras contemporâneas, faça uma sinopse e explique por que gostou delas. É uma forma de estimular os alunos a entrar em contato com obras que não estão nesta coleção e que poderão corresponder a seus gostos e anseios literários.

Atividade complementar – Um jeito diferente de fazer poemas p. 164

Proponha aos alunos o trabalho com o chamado *poema de lombada*. Num procedimento próximo ao *ready-made* dadaísta, títulos localizados nas lombadas dos livros podem formar um poema. Mostre a eles o *poema de lombada* de autoria de 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

Peça aos alunos que, para montar seu poema de lombada, aproveitem o repertório de obras que conheceram por leitura integral, análise de fragmentos ou estudo de aspectos temáticos e formais. Explique que eles podem usar os livros de casa ou retirar da biblioteca da escola ou de uma biblioteca pública. Não se esqueça de dizer aos alunos que há uma regra para fazer a composição: é preciso saber do que trata a obra, portanto, se os alunos não a conhecerem será necessário ler sobre ela antes de usar.

No final, os alunos deverão fotografar o poema, imprimi-lo e fixá-lo no mural da sala de aula. Outra opção: uma exposição digital em um *blog* da turma.

Lembramos que esta atividade será mais significativa se os alunos a realizarem no final do Ensino Médio, mas não há nenhum problema em fazê-la no início ou no meio dele, contando com as experiências anteriores de leitura. O interessante é que os alunos possam relatar aos demais sua relação com os títulos escolhidos, por isso reserve um tempo da aula para que, em grupos, possam conversar. A atividade poderá estimular a seleção e a leitura integral de obras, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EM13LP51.

Desafio de linguagem p. 164

Esta atividade permitirá aos alunos compartilhar seus interesses culturais e identificar afinidades com outros colegas, bem como retomar sua trajetória de formação. É também uma oportunidade para produzir um videocurrículo, forma de apresentação que tem se popularizado. Os dois objetivos, vinculados, respectivamente, com as habilidades EM13LP20 e EM13LP19, relacionam-se ao campo da vida pessoal, que põe em foco as representações dos jovens e das juventudes e as situações de partilha e trato, por consequência, com o diferente.

A atividade também destaca o uso de *softwares* de edição para o desenvolvimento de projetos, citado na habilidade EM13LP18, a seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo (dependendo da escolha indicada), referida na habilidade EM13LP51, e a produção de apresentações apreciativas e críticas sobre obras literárias, conforme a habilidade EM13LP53.

Capítulos da parte de Análise linguística/Semiótica

Capítulo 16

No Ensino Médio, espera-se desenvolver no estudante a capacidade de investigar a realidade, o que deriva, em parte, do aprofundamento de conceitos. Nesta etapa em que se ampliam habilidades relativas ao pensar científico, devem ser propostas análises do funcionamento das várias semioses, bem como intervenções a partir desse conhecimento, empregando linguagem adequada à comunicação dele.

No capítulo 16, isso se dá com a revisão e aprofundamento do conceito de linguagem e de outros a ele associados, abrangendo o fenômeno da variação linguística, que coloca aos alunos, entre outros desafios, o de refletir criticamente sobre o papel da escola no desenvolvimento da capacidade de comunicação e, ao mesmo tempo, no cerceamento das vozes de alguns grupos sociais. Busca-se desconstruir conhecimentos de senso comum, responsáveis por certas estereotipias. Nesse sentido, a abordagem tem como finalidade, em especial, desenvolver a habilidade EM13LGG401, que preconiza a compreensão da língua como “fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, a habilidade EM13LGG402, que diz respeito ao emprego da variedade adequada a determinada situação comunicativa, e a habilidade EM13LP10, que propõe a análise da variação linguística em seus diferentes níveis e dimensões para ampliar a compreensão do *status* de prestígio ou desvalorização de determinadas variedades. Está em foco, ainda, a CE 2, que indica a relevância da compreensão das relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem.

Atividade complementar 1 – Língua e variação linguística (atividade em conjunto com o professor de História) p. 168

No mapa da p. 169, estão marcados os seis países da África que têm o português como língua oficial: Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Guiné Equatorial. (A Guiné Equatorial foi aceita como membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 2014, três anos após sua Assembleia Nacional incluir o português como língua oficial, com o francês e o espanhol. No entanto, a aceitação provocou reações de alguns membros, que exigem o cumprimento de dois critérios: o respeito aos direitos civis e a promoção efetiva da língua portuguesa no território.) Goa e Macau ainda não se inseriram oficialmente na Comunidade Lusófona, por isso não aparecem no mapa. Sugerimos que, em parceria com o professor de História, seja realizada uma pesquisa acerca das relações entre Portugal e os países citados. A pesquisa pode ser dividida em seis grupos, cada um responsável por um país, tendo as seguintes perguntas condutoras: Quando os portugueses chegaram à região? Que interesse os portugueses tinham ali? Até quando o país esteve sob domínio de Portugal? Como foi o processo de independência? O português é a única língua falada hoje no país? Antes do início da pesquisa, o professor de História pode apresentar aos alunos um quadro geral da colonização da África nos séculos XIX e XX, dando-lhes suporte para a leitura dos documentos que pesquisarão. Lembramos que a BNCC indica, para os estudos de 8º e de 9º ano, a abordagem do imperialismo europeu e a partilha da África no século XIX, bem como a análise das formas de resistência e do processo de descolonização. Você, professor de Língua Portuguesa, por sua vez, pode explicar que o português foi imposto nesses países principalmente por meio da administração pública, das escolas e da imprensa, que empregavam o português de Portugal. Nas situações cotidianas, os africanos usavam as línguas nativas ou um português bastante africanizado, os quais contribuíram decisivamente para a formação da variedade da língua portuguesa falada atualmente em cada um desses países. Após a descolonização, o português acabou sendo mantido por representar uma língua comum em locais em que prevalecia uma grande diversidade de falares, mas, ainda hoje, em algumas regiões, seu uso é criticado por estar vinculado a um processo histórico de opressão e por representar uma unificação

forjada, já que muitos territórios agregam povos diversos, que não reconhecem uma identidade comum. Esse tema contribui para a revelação das relações de poder nas práticas de linguagem, estando em diálogo com as habilidades que favorecem o desenvolvimento da CE 2. Cada apresentação deve ter um tempo previamente combinado e pode ser dividida em tópicos (as respostas às perguntas condutoras). Durante a preparação da atividade, o professor de Língua Portuguesa orientará a fala e, se considerar pertinente, a produção de *slides* para projeção. O professor deve levar à sala de aula um mapa da África para que os alunos possam localizar os países de que os grupos falam, verificando sua posição no continente e suas fronteiras. Se desejar ler sobre a manutenção do português em países africanos, acesse a entrevista do linguista moçambicano Gregório Firmino para a revista *Língua Portuguesa*, disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/000783721d0f1c33e9690>> e o *blog Ventos da Lusofonia*, disponível em: <<https://ventosdalusofonia.wordpress.com/2014/02/02/os-limites-da-lusofonia-segundo-o-linguista-gregorio-firmino-de-mocambique/>> (acessos em: 30 jul. 2020).

Atividade complementar 2 – Monteiro Lobato é racista? p. 171

Como se sabe, o escritor Monteiro Lobato tem sido acusado de racismo, e a leitura de suas obras na escola tem sido questionada. Se desejar ler sobre o tema, sugerimos dois artigos publicados pelo jornal *Folha de S.Paulo*, quando as obras do escritor entraram em domínio público: “Só quem não leu ou não entendeu livros de Lobato pode julgá-los racistas”, de Jorge Coli, professor de História da Arte na Unicamp, e “Obra infantil de Monteiro Lobato é tão racista quanto o autor, afirma historiadora”, uma resposta a Coli escrita pela professora Lucilene Reginaldo, do Departamento de História da mesma universidade. Os dois artigos são acessíveis aos alunos e permitem entender a polêmica. A atividade contribui para que os alunos analisem o uso da linguagem para a defesa de pontos de vista diversos e favorece a aquisição de repertório necessário a futuras situações de posicionamento crítico, como prevê a habilidade EM13LGG302. Os referidos artigos estão disponíveis em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/jorge-coli/2019/02/so-quem-nao-leu-ou-nao-entendeu-livros-de-lobato-pode-julga-los-racistas.shtml>> e <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/02/obra-infantil-de-monteiro-lobato-e-tao-racista-quanto-o-autor-afirma-autora.shtml>> (acessos em: 19 ago. 2020).

Investigue – Lei Caó p. 171

Trata-se da Lei 7.716, conhecida como “Lei Caó”. Foi criada em 5 de janeiro de 1989 e determina pena de reclusão àquele que cometer atos de discriminação ou preconceito de raça, como impedir a matrícula de crianças negras em escolas, recusar a entrada de cidadãos negros em estabelecimentos comerciais ou recusar sua contratação em empresas públicas ou privadas.

Espera-se que os alunos apontem a importância da lei como forma de combate ao racismo, levando em conta o fato de que ainda existe discriminação. A atividade dialoga com a habilidade EM13LP26, relativa ao conhecimento de documentos legais e normativos a seus contextos de produção, como forma de ampliar a consciência de direitos e deveres.

É possível ler sobre essa lei em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> (acesso em: 12 ago. 2020).

Atividade complementar 3 – Práticas culturais e linguísticas regionais p. 172

O texto da BNCC enfatiza a ideia de que o ensino dos multiletramentos e da cultura digital não dispensa atividades centradas nas práticas culturais e linguísticas regionais (p. 487). Tais aspectos são fundamentais para, entre outros objetivos, asseverar a equidade, como indica a habilidade EM13LGG204.

Uma atividade que reforça esse objetivo é a consulta ao dicionário de “gauchês” disponível no *site* <<http://noticias.terra.com.br/brasil/cidades/dicionario-gaucha>> (acesso em: 30 jul. 2020). Além da definição de palavras típicas da variedade linguística empregada no Rio Grande do Sul, o texto de abertura destaca questões importantes, como os fatores que levaram à formação das especificidades desse léxico (no caso, a proximidade com a língua espanhola e o predomínio de atividades desenvolvidas no campo), e o fato, também válido para as demais variedades, de que nem todos os habitantes de um lugar conhecem integralmente o vocabulário regional. A língua empregada no dia a dia é resultado de influências diversas, como as questões de ordem social ou situacional, e não apenas de elementos locais. Os meios de comunicação de massa, por exemplo, contribuem para certa uniformização da língua no país, reduzindo o uso de termos regionais.

Sugerimos que o texto seja lido com os alunos e que sejam feitas perguntas que verifiquem a compreensão dessas informações. Os alunos – mesmo os gaúchos – podem acessar diferentes abas a fim de verificar se conhecem algumas das palavras e quais são os sinônimos em sua região, além de acompanhar os comentários que foram enviados para o *site*, também centrados na questão do vocabulário. Antes da atividade, verifique se nenhum comentário traz inadequações.

Bate-papo de respeito p. 172

Espera-se que os alunos concluam que o papel da escola é o de aprimorar o uso da língua, colocando o estudante em contato com as variedades urbanas de prestígio. A escola não deve ensinar que essas variedades são “a língua correta”, porque isso revela preconceito linguístico e indica um grave erro na compreensão do funcionamento da língua, por descartar o fenômeno da variação linguística. Não obstante, deve garantir a todos o direito de ampliar o conhecimento dos recursos da língua, tornando-os aptos a realizar todas as práticas que envolvem a linguagem, o que exige o acesso às formas prestigiadas. Se achar conveniente, complemente a discussão apresentando uma entrevista de Ataliba Teixeira de Castilho, professor da USP e da Unicamp, que trata das mudanças na maneira como os estudiosos e a sociedade em geral pensam a língua e reforça a importância da adequação. O vídeo, bastante acessível, é valioso tanto para a continuidade de nossa formação quanto para os alunos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/03/serie-do-jornal-hoje-fala-sobre-lingua-coloquial-falada-nas-ruas.html>> (acesso em: 19 nov. 2019).

Atividade complementar 4 – Ampliação da proposta “Bate-papo de respeito” p. 172

Peça a cada grupo a apresentação do resultado da discussão em um *podcast*. Em um tempo máximo de 3 minutos, eles devem contextualizar o tema e explicar qual é, na opinião do grupo, o papel da escola no ensino da língua, sustentando a posição enunciada. Essa atividade, além de motivar o grupo pela oportunidade de exposição, acrescenta à reflexão sobre o tema o esforço para definir uma linha de exposição clara e estratégias de fala condizentes com uma exposição oral gravada, assim como promove uma experiência de “remediação” produtiva para atividades que serão propostas em outras seções. Para essa atividade, basta uma gravação utilizando um telefone celular, mas é interessante que os alunos usem algum *software* de edição de áudio, o que lhes permitirá realizar a correção de falhas (regravar trechos falados em ritmo acelerado, eliminar ruídos ocasionais etc.) sem que seja preciso refazer a gravação integralmente. Com o *software* também poderão fazer uso de outros recursos, como incluir música de fundo, por exemplo.

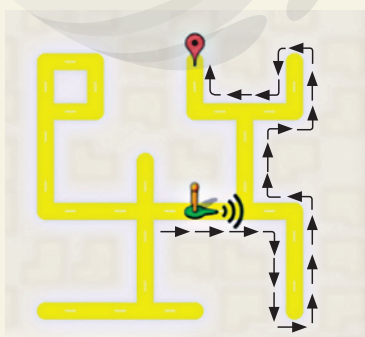
Atividade complementar 5 – Variação linguística p. 174

As atividades do capítulo 16 procuram aprofundar o conhecimento dos estudantes acerca do fenômeno da variação linguística, que, em tese, já vinha sendo construído no Ensino Fundamental. Neste ponto, é esperado que eles já disponham de conceitos e de referências que lhes permitam rever a noção de “erro” e assumir uma postura de combate ao preconceito linguístico.

Para encerrar, por ora, a discussão, sugerimos uma nova atividade, que permite a associação da teoria com a prática pela análise daquilo que efetivamente ocorre nas comunicações correntes. Muitos *sites* e *blogs* respondem a dúvidas dos leitores acerca da correção ou não de certas estruturas gramaticais. Os alunos devem pesquisar para saber se, nas respostas que fornecem, consideram o fenômeno da variação linguística e apresentam a forma socialmente prestigiada sem tratá-la como a única correta. Para isso, em grupos, devem verificar como respondem sobre a regência do verbo *chegar*: deve-se usar *cheguei em* ou *cheguei a*? O resultado dessa pesquisa dependerá dos *sites* e *blogs* consultados. Em geral, eles reconhecem o uso corrente de *chegar em* no português do Brasil, mas recomendam o uso de *chegar a* nas situações de comunicação formal, sobretudo na escrita, enfatizando, portanto, a questão da adequação. Alguns poucos dispensam explicações, apontando como correto apenas o uso de *chegar a*. Veja, por exemplo, o *site* do Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Educação Continuada (CPDEC), disponível em: <<http://escreverbem.com.br/cheguei-em-ou-a/>> (acesso em: 19 maio 2020). Solicite aos alunos que socializem o resultado de sua pesquisa com a turma e peça a um deles que elabore, oralmente, uma conclusão dos resultados. A atividade, em diálogo com a EM13LGG102, tem como objetivo levar os alunos a explicar a realidade, observando, no caso, a efetivação de uma teoria.

É lógico! p. 174

Gabarito:



Pretendemos, com a atividade, expandir os conhecimentos do aluno sobre linguagens, apresentando a linguagem de programação, que está sendo muito utilizada mundo afora.

O código a ser interpretado segue uma ordem: primeiro verifica-se se há caminho à direita; havendo, deve-se seguir por lá. Se não houver, verifica-se se há caminho à frente; havendo, segue-se por ali. Se não houver nenhum deles, vira-se à esquerda.

Pode ser pertinente sugerir aos alunos que busquem, assim como foi feito no parágrafo anterior, traduzir a linguagem de programação em texto corrido. Esse processo não é simples e evidencia por que é interessante ter uma linguagem específica para expressar certo tipo de mensagem.

Atividade complementar 6 – Português brasileiro/português europeu p. 174

Mostre aos alunos um vídeo que permita observar as diferenças do português europeu em relação ao brasileiro. Sugerimos o vídeo *Rota do Românico – Spot*, que divulga um projeto turístico de Portugal, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nO2ph9cNOTY>> (acesso em: 19 maio 2020). Provavelmente, os alunos vão observar a tendência do falante de tornar menos audível parte das vogais átonas. No português europeu, pronunciam-se *p'daço* (pedaço) e *val's* (vales), por exemplo. Também deve chamar atenção a pronúncia do *s*, que tende a ser mais “chiada” (nesse sentido, mais próxima da usada no Rio de Janeiro, Florianópolis e outras áreas costeiras do Brasil), ou a do *r*, que é vibrante forte, parecendo raspar o fundo da garganta. Atividades como essa contribuem para que o estudante assuma uma perspectiva investigativa e para a consolidação do conhecimento.

Atividade complementar 7 – História de vida também dignifica p. 174

Aproveite para fazer uma discussão crítica sobre a importância da alfabetização para a inclusão social dos indivíduos a partir da leitura do conto “Totonha” (de *Contos negreiros*), de Marcelino Freire, em que a protagonista, uma idosa moradora do Vale do Jequitinhonha, recusa o convite para aprender a ler e escrever, revelando um ponto de vista singular acerca dos programas de alfabetização de adultos. O conto não critica a alfabetização, mas o entendimento de que cabe a ela dar dignidade ao indivíduo, desconsiderando sua história de vida. Nesse sentido, favorece a reflexão sobre a disputa por legitimidade nas práticas de linguagem, aproximando-se dos objetivos das habilidades EM13LGG202 e EM13LGG203.

É possível acessar esse conto pela internet e ouvir a própria voz de Marcelino declamando-o. Para o trabalho com os alunos, sugerimos a abordagem da perspectiva revelada por Totonha em comparação à de Francisca, de *Quarup*, que entende a alfabetização como recurso fundamental para a ação política. A exploração do conto de Marcelino pode considerar, ainda, alguns recursos expressivos, como a voz responsiva (a personagem parece reagir a um questionamento) e o caráter performático. Se desejar ler sobre isso, procure o artigo disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terroraxa/g_pdf/vol15/TRvol15c.pdf> (acesso em: 19 maio 2020).

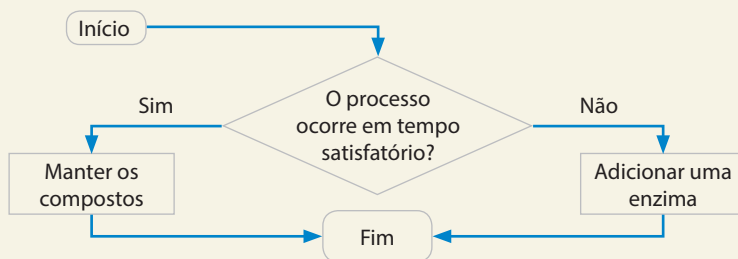
Capítulo 17

Quando trata do eixo da oralidade, no texto introdutório do componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC (p. 78-80) ressalta a abordagem das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, além de destacar o estudo dos aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos em cada modalidade. Neste capítulo, apresentamos atividades que promovem a reflexão sobre tais semelhanças e diferenças, associando-as à escolha do nível de linguagem adequado às situações comunicativas, bem como aos gêneros textuais. Estão em foco, principalmente, a CE 4, que trata dessa adequação, e a CE 1, que indica a importância de o aluno compreender o funcionamento das diferentes linguagens e mobilizar esse conhecimento nos processos de recepção e produção.

É lógico! p. 179 (1)

A sequência fechada de ações (estratégia) para resolver um problema pode ser apresentada por meio de um fluxograma. É possível que o aluno já tenha familiaridade com esse tipo de representação, mas, se não tiver, use a atividade para exemplificá-la. Em geral, o fluxograma apresenta uma ou mais decisões e seus desdobramentos. Os retângulos com cantos arredondados indicam sempre o início e o fim do processo, e os losangos, as perguntas (decisão a ser tomada).

Antes, porém, peça a três alunos que anatem seus esquemas na lousa e, junto com a turma, comente cada representação.



É lógico! p. 179 (2)

As seqüências balanceadas são 1, 4 e 5. Nesta atividade, o aluno tem o desafio de definir o que significa fazer um uso balanceado das estruturas presentes no problema. Para fazer isso, precisa buscar padrões nas alternativas e testar hipóteses para verificar se conseguiu encontrar os exemplos. Na linguagem da programação, diz-se que os elementos da questão estão balanceados quando todo parêntese/chave aberto é fechado; não há parênteses/chaves fechados sem antes terem sido abertos; dentro da estrutura completa de parênteses/chaves não há estruturas incompletas, como ocorre no caso 2 do exercício, em que dois parênteses são abertos mas não fechados dentro de uma estrutura completa de chaves: { (().

Capítulo 18

A CE 1, especialmente a habilidade EM13LGG103, diz respeito ao desenvolvimento, durante o Ensino Médio, da compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens para a interpretação e produção crítica de discursos. Neste capítulo, é reforçada a concepção de que a comunicação não se limita aos atos de enviar e receber mensagens, visto que devem ser considerados aspectos como contexto, intencionalidade, coerência, intertextualidade e interdiscursividade. Introduce-se aqui o modelo de comunicação do linguista Roman Jakobson para mostrar suas limitações e, não obstante, indicar que as funções de linguagem dele provenientes são recursos válidos para a análise do texto. A intenção é que o tipo de observação promovido por elas seja incorporado pelo aluno a seu arsenal de estratégias de leitura.

É lógico! p. 184

A ideia de algoritmo é muito importante para a lógica computacional, pois um computador não tem a capacidade de superar eventuais problemas de comunicação. Se a mensagem não está extremamente clara, ele não consegue operar. A linguagem cotidiana dispensa tal exigência, mas os interlocutores precisam estar atentos à clareza de sua fala. Discutir algoritmo, portanto, pode ser interessante para estimular a discussão sobre as muitas possibilidades de ruídos na comunicação e suas consequências. A atividade mostra que é complexo dar instruções com precisão e clareza e pode ser estendida para uma análise de frases com duplo sentido, por exemplo.

Comente com os alunos que a internet, principalmente as redes sociais, tem possibilitado que grande número de pessoas poste textos poéticos (webpoemas) ou textos curtos que exploram recursos típicos da poesia, acompanhados por imagens ou não, para expressar sentimentos ou reflexões. Alguns desses textos chegam a extrapolar o mundo virtual, sendo reunidos e publicados em livros impressos. É interessante que os alunos percebam que, desse modo, muitos jovens conseguem chegar a um público amplo sem a intermediação das editoras, o que pode estimulá-los a desenvolver projetos autorais. Essa observação também os ajuda a avaliar o impacto das TDIC (objetivo citado pela habilidade EM13LP36), que ampliaram significativamente o potencial da comunicação e, em alguma medida, a democratizaram.

Para ampliar a discussão sobre a coerência textual e proporcionar uma experiência de investigação/pesquisa, sugerimos um trabalho de campo simples. Comente com os alunos que as pessoas usam estratégias para restabelecer a coerência dos textos, mesmo quando há lacunas nele ou quando sua construção cria algo ininteligível. Em seguida, forme grupos e oriente cada um deles a levar um título ou uma linha fina dos que transcrevemos a seguir para a leitura de pessoas diversas. Eles devem observar como a pessoa se relacionou com a informação: notou sozinha que havia uma incoerência? Consegue explicar o sentido planejado? É capaz de indicar uma formulação eficiente? Os dados devem ser anotados para que possam socializar as observações com a turma.

Antes de iniciar as entrevistas, é preciso estabelecer as condições para a coleta dos dados: quantas pessoas cada grupo entrevistará? Qual é o prazo para a realização das entrevistas? Os grupos de entrevistados serão formados segundo algum critério (divisão por idade, por exemplo)? Caso não sejam, como garantir que uma pessoa não seja entrevistada duas vezes? Como conduzirão a entrevista para obter as informações desejadas, sem influenciar a resposta?

Os enunciados a seguir foram extraídos de telejornais e de jornais impressos e digitais e então agrupados por um *site*. Discuta os sentidos com os alunos antes de iniciarem o trabalho de campo.

1. Toneladas de peixes voltam a morrer no Rio dos Sinos
2. Pães terão de dizer o quanto são integrais
3. Bandidos fingem ser ladrões para roubar família em Mogi
4. Motoqueiro morre e mata mais na cidade de São Paulo
5. Dois mortos andavam pelo elevador de 120 t, que desabou sobre dois carros, onde estavam as outras duas vítimas
6. Vítima sobrevive a acidente fatal

85 MOMENTOS “putz” do jornalismo. *BOL*. Disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/listas/2015/08/08/85-momentos-putz-do-jornalismo.htm?mode=list&foto=1>>. Acesso em: 19 maio 2020.

Desafio de linguagem p. 187

Esta atividade exige que o aluno tenha compreendido a ideia de que a paródia envolve a discordância, a fusão de vozes hostis. Portanto, não basta substituir elementos, como ocorreria com a troca do coelho por outro animal. É preciso alterar o sentido geral, algo que poderia ocorrer, por exemplo, com a transformação do dia quente em um dia congelante, que levaria Alice a renunciar a qualquer impulso de curiosidade, característica central em sua personalidade.

A produção de paródias constitui uma experiência interessante para o domínio dos modos de significação nas diferentes linguagens, como indica a BNCC (p. 69), e promove a reflexão sobre as perspectivas e posicionamentos em jogo em qualquer texto. Deve-se considerar, ainda, o grande vigor dos procedimentos de adaptação na cultura juvenil e, especialmente, as possibilidades de seu uso como marca autoral na cultural digital.

Bate-papo de respeito p. 187

Sugestões de resposta:

- As paráfrases e as paródias são recursos que pressupõem alterações da obra original (e não a reprodução, como indica o art. 47) e contam, para produção do efeito esperado, com o estabelecimento da relação intertextual pelo leitor. Não há motivo, nesse caso, para citar a fonte ou fazer algum tipo de pagamento.
- Os estudantes devem citar as fontes dos textos cujos fragmentos foram transcritos ou expostos com outras palavras. O uso de trechos produzidos por outras pessoas sem a indicação da autoria constitui plágio.

Atividade complementar 3 – Recorta e cola! p. 187

Aproveitando o conceito de intertextualidade, discutido no capítulo, propomos aos estudantes que conheçam um pequeno trecho da Lei de Direitos Autorais, de 1988, e discutam tanto uma situação geralmente alheia à sua realidade quanto outra pertinente à sua prática cotidiana. Com a primeira questão, pretendemos que o aluno, para justificar o uso livre de paródias e paráfrases, recorra a conhecimentos sobre suas características e fins. Com a segunda, intentamos que reflitam sobre a redação dos trabalhos escolares, sobretudo em relação à prática do “recorta e cola”, cuja frequência aumentou em tempos de internet. Ajude-os a reconhecer que os trabalhos escolares, que são textos de divulgação de estudos e pesquisas, ancoram-se em conhecimentos que são produzidos por especialistas e reorganizados em função da proposta a ser desenvolvida. Esse processo envolve a intertextualidade e deve ser executado sem ferir os direitos autorais dos produtores das obras intelectuais, portanto por meio de paráfrases e citações com marcas de discurso reportado. Além de ética, essa referenciação contribui para que o texto produzido tenha um nível de aprofundamento adequado, uma percepção necessária ao desenvolvimento da habilidade EM13LP12. Destacamos que a atividade contribui também para o desenvolvimento da habilidade EM13LP26, relativa ao contato com os textos normativos para análise de suas finalidades, da habilidade EM13LP29, referente à incorporação do discurso reportado em textos de divulgação de estudos e pesquisas, da habilidade EM13LP31, relativa à compreensão da composição dos textos de divulgação científica, e, parcialmente, da habilidade EM13LP36, com a qual se comunica ao provocar a reflexão sobre os impactos das novas tecnologias de informação.

Capítulo 19

Este capítulo revisa as figuras de linguagem (ver infográfico da p. 190) e alguns conceitos simples, mas que interessam ao curso do Ensino Médio pela possibilidade de aplicação em atividades de leitura mais complexa, com a observação de sutilezas no sentido das palavras e nas relações que estabelecem entre si. No capítulo 20, por meio do estudo dos valores semânticos expressos pelos morfemas, esse objetivo se amplia. Cada vez mais, o estudante é convidado a rever seus procedimentos de leitura de modo que os adapte aos textos mais exigentes que lhe são apresentados e que se capacite para inferir significados de palavras, deduzir informações implícitas, reconhecer efeitos de sentido decorrentes de determinados usos, entre outras ações. Espera-se, ainda, que essa mesma abordagem contribua para a evolução de sua produção textual, que pode ganhar precisão e qualidade estilística.

Desafio de linguagem p. 191

O poema “Ferro”, de Cuti, discute a opressão da população negra, que ainda hoje ocorre. O objetivo do eu lírico é persuadir¹⁵ o leitor a abandonar práticas que deem continuidade a esse processo. Para isso, ele explora a palavra *ferro*, que ganha, no poema, diferentes sentidos. Inicialmente, *ferro* remete aos instrumentos usados para agressão dos escravizados, uma referência histórica sugerida pelo termo *primeiro*. Com o termo *depois*, cria-se a referência à atualidade, em que *ferro* passa a se referir aos instrumentos usados para alisar os cabelos, remetendo à ideologia do branqueamento. O paralelismo entre os dois tipos de “ferro” reforça a crítica à pouca mudança na condição do grupo.

A escrita de uma análise literária é uma tarefa exigente, mesmo quando orientada passo a passo. Nesse roteiro, procuramos sugerir um modelo que mostre ao aluno a importância de identificar seu objeto e de redigir alguns períodos iniciais sobre o sentido global do texto para contextualizar os dados pontuais que devem ser apresentados na sequência.

Sugerimos que, para a correção, sejam formadas duplas, que devem trocar comentários sobre o texto, considerando a execução do roteiro. Oriente essa avaliação com perguntas. O leitor é informado sobre o tema e o objetivo do poema? Recebe informações sobre a maneira como esse sentido foi construído linguisticamente? Peça também que seja feita a correção do parágrafo. As palavras estão escritas de modo correto? Foi observada a concordância verbal e a nominal? As frases estão segmentadas corretamente? Não há repetição excessiva de palavras? Existem conectores relacionando as ideias? Caso os estudantes tenham dúvida sobre alguma correção, devem consultar um dicionário ou uma gramática e, se a dúvida persistir, devem procurar você, professor. No final, verifique a pertinência de pedir uma reescrita do texto a fim de aprimorá-lo.

Bate-papo de respeito p. 192

Espera-se que os alunos debatam o uso da expressão “percentual absurdo de mercúrio” como recurso sensacionalista, que visa a captar a atenção do leitor e torná-lo mais vulnerável à informação. Também devem reconhecer que muitas pessoas tendem a imaginar que existe sempre, por parte do governo e de suas representações, “planos ocultos” ou “conspirações” para, de algum modo, prejudicar a população. Embora se espere de todos nós uma postura atenta diante de nossos representantes, é preciso bom senso e disposição para a pesquisa de conteúdos em matérias da imprensa tida como séria, em sites de instituições ligadas à produção de conhecimentos, em sites de instituições dedicadas à checagem de informações, entre outros. A atividade desenvolve a reflexão sobre os procedimentos de checagem e os mecanismos de disseminação de *fake news* e contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LP39 e EM13LP40. A atividade dialoga com uma importante orientação da BNCC, que, na habilidade EM13LGG702, destaca o objetivo de formar indivíduos que façam uso crítico e responsável das tecnologias digitais de informação e comunicação, sabendo avaliar o impacto delas na produção de discursos em ambiente digital. Dialoga, igualmente, com as habilidades EM13LP39 e EM13LP40, que tratam da análise do fenômeno da pós-verdade e defendem a construção de uma postura que permita a revisão de opiniões e crenças quando fatos as invalidarem, e com a habilidade EM13LP43, que trata da atuação ética no compartilhamento de material nas redes sociais. Para isso, a atividade explora um caso real, convidando o aluno a refletir sobre o texto a fim de avaliar a confiabilidade das informações, notadamente com base nos recursos linguísticos empregados. É nosso objetivo que ele adquira e valorize o hábito de avaliação dos dados, apropriando-se, gradativamente, das técnicas e ferramentas necessárias. Note que, nesta atividade, recorreremos a um texto produzido por uma agência de checagem. Comente com os alunos que agências e sites de checagem realizam atividades ligadas ao jornalismo investigativo e seu objetivo é detectar erros, imprecisões e mentiras divulgados em meios de comunicação. Os alunos podem fazer uso desse serviço, sugerindo-se sempre a consulta a vários deles para buscar uma informação não vinculada a interesses particulares.

15. Podem ser usados verbos como *induzir, exortar, estimular, convencer* etc. O aluno deve evitar verbos como *falar* ou *dizer*, mais genéricos.

Atividade complementar 1 – Vacinar ou não vacinar? – ligada ao boxe “Bate-papo de respeito” (atividade em conjunto com professores de Ciências da Natureza) p. 192

Temos visto o crescimento de um movimento antivacina mundial, estimulado, segundo os estudos, pela circulação de notícias falsas na internet. Sugerimos uma atividade em conjunto com o professor de Ciências da Natureza para o estudo: 1. da origem desse movimento; 2. das consequências desse movimento no Brasil; 3. das determinações contidas nas leis brasileiras. O professor parceiro deverá orientar a pesquisa do conteúdo, enquanto você auxiliará os alunos na produção, em grupos, de *spots*, cujo objetivo é informar a comunidade escolar a respeito da importância de manter o calendário de imunização dos filhos atualizado. Esse material pode ser divulgado no *site* da escola ou ser apresentado em reuniões e festas escolares. Se desejar ampliar a circulação, considere também a possibilidade de divulgá-lo por meio de emissoras de rádio locais. Nesse caso, procure uma ou mais emissoras com essa proposta e eleja um *spot* para representar o trabalho da turma. Lembramos que, independentemente da posição das famílias em relação ao tema e das diferentes perspectivas de mundo com as quais os alunos entrarão em contato durante a pesquisa, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Cap. I – Do Direito à Vida e à Saúde) garante o direito à saúde e trata como obrigatória a vacinação. A participação de todos os alunos nessa produção concorre para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG204, que destaca o estabelecimento de diálogo com vistas ao interesse comum, assentado nos direitos humanos, e da habilidade EM13LP27, relativa ao engajamento na busca de soluções para problemas que envolvem a coletividade.

Produção do spot – O *spot* é uma peça publicitária feita para ser transmitida por rádio, composta de texto falado e, opcionalmente, de uma trilha sonora. Oriente os alunos a: 1. produzir um texto breve para afirmar a importância da vacinação, fazendo referência explícita à lei; 2. definir um modo de iniciar a comunicação que atraia a atenção do ouvinte (Uso de canção autoral ou de terceiros? Perguntas retóricas? Diálogo entre atores? Apresentação de dados?); 3. definir um modo de encerrar a comunicação; 4. determinar a distribuição da fala (Haverá um locutor ou vários?); 5. organizar a gravação (Onde farão a gravação para evitar ruídos? Qual equipamento usarão? Utilizarão um *software* de edição de áudio? Quem será responsável por armazenar e distribuir o *spot*?). A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG105, EM13LGG301 e EM13LGG701.

Atividade complementar 2 – Figura de linguagem também inspira nome p. 191

Para finalizar o estudo das figuras de linguagem, sugerimos uma pesquisa envolvendo nomes de estabelecimentos comerciais na região da escola. Comente com a turma que alguns nomes são formados a partir de figuras de linguagem, como “Passaporte para o céu” (funerária), que é uma metáfora. Os alunos devem pesquisar nomes de estabelecimentos comerciais no bairro ou na cidade e trazê-los para uma análise coletiva. A fim de que a atividade seja produtiva, combine a pesquisa com antecedência mínima de uma semana e sugira aos alunos que, se possível, entrevistem os donos dos estabelecimentos comerciais para saber o que os motivou a escolher aqueles nomes. O resultado da atividade vai depender do material coletado, por isso é interessante que você também traga alguns exemplos para a classe. Como estratégia, peça aos alunos que anotem os nomes na lousa, dispondo-os em listas encabeçadas pelo nome das figuras de linguagem. A análise dos nomes permitirá reforçar os conceitos, principalmente a diferença mais sutil entre metáfora e metonímia.

Se preferir, adapte a pesquisa mantendo o campo dos títulos de filmes ou séries ou, ainda, estendendo à música, conforme o interesse dos seus alunos. O mais importante é desenvolver a atitude investigativa e curiosa nos estudos da linguagem.

Capítulo 20

Muitos professores de Língua Portuguesa consideram o estudo dos morfemas e dos processos de formação de palavras monótono e sem contexto, sobretudo no Ensino Médio nas escolas em que esses tópicos já foram explorados com profundidade ao longo do Ensino Fundamental. Para evitar isso, privilegiamos a análise desses fenômenos em uma série de textos de variados gêneros. Além disso, em lugar de incentivar memorizações sem sentido, chamamos atenção neste capítulo para, por exemplo, a percepção das noções relativas ao sentido dos radicais e dos afixos, o que certamente contribuirá para que os alunos compreendam melhor determinadas palavras ou para que possam deduzir sentidos de termos desconhecidos.

Atividade complementar 1 – Processos de formação de palavras p. 194

Planeje as aulas para solicitar a pesquisa a seguir antes de iniciar o estudo dos processos de formação de palavras. Comece retomando a ideia de que o *léxico* de uma língua se altera conforme surgem novas necessidades de nomeação. Exemplifique com o caso do leite: alterações na indústria exigiram a criação dos termos *desnatado* e *semidesnatado* para caracterizá-lo. Com o radical *nat-*, da palavra *nata*, formaram-se palavras derivadas para indicar os níveis de gordura do leite. Com base nessa observação, peça-lhes

que busquem, em casa ou nas prateleiras de mercados e padarias, nomes que parecem ter sido criados para caracterizar um produto ou explicar sua fabricação. Os alunos devem guardar os nomes pesquisados até que os processos de formação tenham sido estudados. Então, antes de iniciar as atividades do livro, peça-lhes que formem grupos, escolham quatro dentre as palavras coletadas e realizem a análise de sua formação. Um aluno de cada grupo deverá expor as conclusões na lousa. Alguns exemplos possíveis: xampu *anticaspa* (derivação prefixal), azeite *extravirgem* (derivação prefixal), sabão *biodegradável* (composição por justaposição), café *descafeinado* (derivação prefixal e sufixal).

É lógico! p. 200

Sugerimos que os alunos formem grupos para apresentar o material que produziram e conhecer outras soluções. É esperado que o mapa mental destaque as características do planeta (quente, grande e capaz de reter sua atmosfera), sua localização (Deserto Neptuniano) e as condições adversas (radiação, alta temperatura e proximidade da estrela que orbita). Esses blocos, que representam a decomposição do conceito, podem se relacionar por setas, ser organizados segundo padrões por cores, contar com diferentes bordas, ser substituídos ou complementados por ilustrações. Além de desenvolver a abstração, uma das habilidades do pensamento computacional, a atividade favorece o desenvolvimento de práticas de estudo.

Investigue p. 202 (1)

A pesquisa provavelmente indicará que parte significativa dos boatos surgiu devido a um relatório produzido por especialistas argentinos da Rede Universitária de Ambiente e Saúde, que afirmavam que a microcefalia provocada por zika seria potencializada por determinado larvicida. O próprio relatório já serviria para refutar a notícia, uma vez que não estabelecia uma relação entre o larvicida e o surgimento da microcefalia. Além disso, apresentava erros, desconsiderando, por exemplo, que o larvicida já era utilizado há muito tempo, sem relação com o problema da microcefalia.

Para verificar a validade da notícia, os alunos podem indicar formas diversas. Uma delas é o próprio Ministério da Saúde, que se pronunciou sobre a informação, e é uma fonte segura para o trato de notícias nessa área. Podem indicar agências que checam notícias, as quais também mostraram a falsidade dessa informação. Há, por exemplo, *posts* das agências Boatos.org e Estadão Verifica. Podem, ainda, valer-se de reportagens produzidas por vários jornais e *sites* de notícias que trataram do tema. É interessante apontar para os alunos que o boato surgiu em 2016, mas viralizou novamente em 2019; esse é um comportamento típico da internet.

A atividade dialoga, principalmente, com as habilidades EM13LP39, EM13LP40 e EM13LP41, relacionadas ao desenvolvimento de um comportamento crítico diante do conteúdo da internet e da aquisição de ferramentas que favoreçam a checagem de informações.

Desafio de linguagem p. 202

O Conselho Nacional de Justiça divulgou um *card* em que desmente, apoiado em informações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e de outras entidades internacionais, o boato de que a microcefalia seria causada pelo larvicida que combate o mosquito transmissor do zika vírus e não pelo inseto. Trata-se de um boato perigoso, visto que poderia levar pessoas a não combater o mosquito, ampliando sua propagação e os riscos para a saúde de bebês. A divulgação de *fake news* como essa é extremamente nociva porque compromete a qualidade das informações disponíveis à população e gera comportamentos de risco.

Essa atividade resulta em um parágrafo curto. Sugerimos que as produções de dois alunos voluntários sejam anotadas na lousa e que a turma interfira para sugerir correções e aprimoramentos. Peça que observem se o roteiro foi cumprido, se não há repetições excessivas e se o texto está correto quanto a pontuação, grafia das palavras e concordância verbal e nominal. Inclua, se for o caso, comentários sobre a possibilidade de uso de (outros) conectores e de efetuação de reorganizações sintáticas que favoreçam a clareza.

Observamos que, pelo tema proposto, a atividade dialoga com as habilidades EM13LP40 e EM13LP41, ao propor a análise dos efeitos de manipulação das *fake news* sobre os receptores e o reconhecimento da importância do processo de checagem, bem como ao fomentar uma atitude crítica em relação ao fenômeno. Dialoga, ainda, com a habilidade EM13LP43, que propõe um uso ético e crítico das redes sociais.

Investigue p. 202 (2)

Segundo a lei, a intimidação sistemática ou *bullying* é “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”.

Peça aos alunos que examinem a definição legal de *bullying*. Eles podem discutir, por exemplo, a referência a um ato “repetitivo” ou “sem motivação evidente”. O foco cria uma oportunidade para abordar essa prática no contexto da escola. Observe a participação dos alunos, advirta aqueles que zombam da ideia de sofrimento e leve para a coordenação casos que tenham causado preocupação. É um fundamento importante da educação contemporânea o cuidado para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa, em que seja possível aprender com os pares e se preparar para futuros trabalhos em equipe. O contato com textos legais é uma das indicações da habilidade EM13LP26.

Capítulo 21

Segundo a BNCC, o estudo das classes gramaticais do substantivo e do adjetivo, no Ensino Fundamental – Anos Finais, deve focar a análise das funções e flexões; o uso do substantivo e de seus sinônimos, como elemento de relação entre as partes do texto (recurso de coesão); e o uso do adjetivo como modificador do sentido do substantivo, envolvido em estratégias de modalização e de argumentatividade. Esse conteúdo é revisitado neste capítulo, no qual se enfatizam os procedimentos de concordância nominal segundo as perspectivas da descrição e da norma e os efeitos das escolhas lexicais.

Atividade complementar 1 – Erudito? Eu? p. 204

Esta atividade propõe aos alunos que analisem o conhecimento que os falantes têm dos adjetivos eruditos. Para isso, a turma deve fazer uma lista com dez adjetivos eruditos e entrevistar pessoas da comunidade para saber se elas conhecem o significado dos termos.

Inicie a atividade perguntando aos alunos quantas entrevistas deveriam fazer para que o resultado permitisse uma análise válida. Em seguida, questione se deveria haver um critério para definir o grupo de entrevistados. Eles podem presumir, por exemplo, que as crianças, provavelmente, não têm esse tipo de conhecimento, que surge, em geral, da educação formal e da vivência. Nesse caso, devem decidir entre incluir as crianças, para confirmar a hipótese, ou entrevistar apenas jovens e adultos. Também devem decidir se querem organizar grupos considerando a formação, a profissão etc. questione, ainda, quais seriam os critérios para a definição da lista de palavras, de modo a fazê-los considerar termos de vários campos e com uso mais ou menos frequente.

O passo seguinte é decidir como farão as entrevistas: serão divididos em grupos? Como garantirão que o mesmo entrevistado não seja procurado por mais de um entrevistador? Qual é o prazo da atividade? Por fim, peça que definam a melhor maneira de organizar os resultados da pesquisa para posterior análise. Todo esse processo contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP33, que trata da seleção, elaboração e utilização de instrumentos simples de coleta e tratamento de dados.

Sugerimos que a apresentação dos resultados (acertos, erros e declaração de desconhecimento) seja feita por meio de um ou mais gráficos de coluna, que permitem a visualização rápida dos dados e comparações. Avalie a necessidade de dar essa sugestão ao grupo, caso os alunos não tenham encontrado outra forma adequada. A preparação dos gráficos pode ser feita por um grupo de voluntários ou, ainda, realizada na aula de Matemática, sob orientação do professor.

Após a apresentação dos resultados, peça-lhes que levantem hipóteses para explicar por que alguns termos são mais conhecidos do que outros. É interessante que percebam que alguns deles circulam na mídia com certa frequência, como *letal*, que indica “de morte”, ou *urbano*, “de cidade”. Outros são conhecidos por se referir ao universo do corpo humano, como *hepático*, que equivale a “de fígado”, ou *cardíaco*, a “de coração”. O importante é que percebam que a aquisição da língua se faz no dia a dia, não necessariamente em situações formais de aprendizagem.

A língua nas ruas p. 208

O objetivo da atividade é que os alunos investiguem a língua em uso. Contextualize a pesquisa, mencionando que as gramáticas costumam dar mais destaque ao uso de prefixos para expressar noções relativas ao grau porque traduzem a ideia de tamanho, de superlativação (grau superlativo absoluto sintético), além de valores subjetivos (ironia, depreciação, carinho etc.). No entanto, os prefixos têm sido muito usados para a intensificação, sobretudo nas comunicações mais informais. É provável que os alunos encontrem exemplos de substantivos e adjetivos formados com os prefixos *mega-*, *maxi-*, *hiper-*, *ultra-*, *super-*, *extra-* e *macro-*, como *megaoperação*, *maxievento*, *hiperacidez*, *ultra-apressado*, *superlinda*, *extrameigo* e *macrogenerosidade*. Ajude-os a tratar esse material. Inicie perguntando como acham que seria mais adequado organizar a socialização dos resultados. Veja se encontram um modelo organizado e, se necessário, leve-os a considerar a anotação, na lousa, em colunas distintas, do tipo de material pesquisado e dos exemplos encontrados. Eles podem separar as palavras que têm um uso corrente, como *hiperacidez*, que está nos dicionários, daquelas que têm uso eventual ou são neologismos. Ajude-os a notar que alguns exemplos marcam uma identidade pessoal ou de grupo.

Por exemplo, um vlogueiro que resenha obras literárias pode fazer um uso recorrente desses prefixos como forma de avaliação positiva. Encerre a atividade retomando ideias importantes em relação à língua: a de que se modifica permanentemente e a de que seu uso deve considerar a situação comunicativa. Além de contribuir para o desenvolvimento da CE 4, centrada no reconhecimento da língua como forma de expressão identitária, nos âmbitos pessoal e coletivo, a atividade concorre para o desenvolvimento das habilidades EM13LP06 e EM13LP07, que destacam, respectivamente, a análise dos efeitos de sentido decorrentes dos usos expressivos da linguagem e a análise das marcas que expressam o ponto de vista do enunciador ante o que é dito. Caso você queira estudar o valor dos prefixos como intensificadores, sugerimos a leitura do artigo “Prefixos intensivos”, do professor Carlos Alberto Gonçalves Lopes (Universidade do Estado da Bahia – Uneb), disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/38/10.pdf>> (acesso em: 19 maio 2020).

Bate-papo de respeito p. 209

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem como já ultrapassada a relação que Marroquim estabelece entre a “boa língua” e as determinações presentes nas gramáticas (na norma-padrão, portanto), assim como preconceituosa a noção de que o “povo” da região teria uma mentalidade primária, explicação da maneira como flexiona os adjetivos. Quanto à última questão, espera-se que apontem que certas funções foram executadas exclusivamente por homens há até pouco tempo, o que se reflete na não familiaridade com os termos femininos. Em alguns casos, a rejeição à ocupação de certas funções por mulheres também pode explicar a pouca aceitação dos termos.

Escolha um grupo para apresentar as conclusões da discussão e peça aos demais que as corrijam ou completem, se for o caso. Comente, em seguida, que as obras de Mário Marroquim (*A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*, 1934), Amadeu Amaral (*O dialeto caipira*, 1920) e Antenor Nascentes (*O linguajar carioca em 1922*, 1922) foram fundamentais para o início do estudo do português brasileiro, já que consideraram as variedades regionais. Não obstante, como é de se esperar, elas refletem os parâmetros de análise da língua vigentes no momento da escrita, o que implica, no caso de Marroquim, a depreciação dos falares locais em relação ao que chama de “boa língua”, como os alunos, provavelmente, já apontaram. A terceira questão, mais provocativa, pretende ajudar os alunos a perceber que múltiplos fatores explicam o uso ou não de determinados termos. No caso, tanto a pouca familiaridade quanto a rejeição (consciente ou não) dos novos papéis sociais da mulher podem explicar a dificuldade nesse uso. Pode-se pensar, ainda, em aspectos linguísticos em sentido restrito: no caso dos substantivos terminados em **-nte** não se prevê, em geral, a forma feminina (“gerenta” ou “estudenta” não são formas válidas), entretanto *presidenta* está nos dicionários e tem sido usado até mesmo para marcar uma posição ideológica. No caso de *general*, assim como *almiranta*, *marechala*, *sargenta* e outros, as formas estão previstas, mas tem sido mais comum a distinção pelo uso do artigo (*a general*). Não há explicação desse tipo para “árbitra”, cuja flexão ocorre de maneira regular. A discussão contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG401, que diz respeito à capacidade de caracterizar as línguas como “fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”.

Desafio de linguagem p. 210

O *card* do CNJ oferece um modelo para a produção dos alunos, e o resultado da pesquisa do “Investigue”, as informações necessárias. Embora breve e simples, esse projeto mobiliza conhecimentos de linguagem, propicia a utilização de uma ferramenta digital e promove o envolvimento na produção de um material de interesse social, usado para a divulgação do conhecimento. Contribui, desse modo, para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG703. Se desejar mostrar outros *cards*, acesse: <<http://www.juslegis.com.br/imagens/cnj>> (acesso em: 19 maio 2020). Reserve 25 minutos para o planejamento e, se houver acesso aos equipamentos, 20 minutos para a execução. É possível pedir a finalização como tarefa de casa, se for necessário o acesso a um computador pessoal. No caso de não ser possível o uso da tecnologia, considere adaptar a atividade para uma produção artesanal, substituindo os *cards* por cartazes. Nesse caso, planeje a exibição dos cartazes em locais de grande circulação para que os alunos se mantenham motivados.

Capítulo 22

Ao descrever o eixo da Análise linguística/Semiótica, a BNCC destaca o conhecimento das classes de palavras fechadas e a análise de suas funções sintático-semânticas.

Neste capítulo, estão em foco o funcionamento nas orações (concordância) e efeitos de sentido (determinação/indeterminação, por exemplo) de numerais e artigos. Como a exposição teórica é simples e se apresenta como revisão, sugerimos que a leitura e as atividades de “Numeral e artigo NA PRÁTICA” sejam feitas em casa, com a anotação de eventuais dúvidas. O tempo das aulas pode ser destinado a uma correção coletiva

detida, com a retomada de aspectos teóricos e a exploração dos textos em análise. As atividades especiais – “Atividade complementar” associada ao boxe “Biblioteca cultural” (abaixo), “Desafio de linguagem”, “A língua nas ruas” e “Bate-papo de respeito” – podem ser feitas após essa etapa, como forma de consolidar o conteúdo, ampliar os estudos da linguagem e desenvolver outras habilidades, aproveitando os textos em análise.

Atividade complementar 1 – a partir do boxe “Biblioteca cultural”, p. 212

Se achar conveniente, aproveite o anúncio publicitário para uma atividade de comparação. Retome a ideia de que a proporção entre numerais é um recurso persuasivo. Em seguida, mostre o vídeo da campanha federal de doação de sangue de 2019, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5G70CCiOzNk&feature=youtu.be>> (acesso em: 19 maio 2020), e peça aos alunos que, em grupos, façam um levantamento dos recursos similares entre as duas peças e dos recursos usados apenas no filme. Depois redistribua os componentes dos grupos para que façam uma nova rodada de discussão a fim de comparar e complementar as observações. Em ambas as peças, busca-se comover o interlocutor, possível doador, indicando que o gesto de doar é simples, mas que o resultado é essencial para o receptor e outras pessoas ligadas a ele. A função conativa está em evidência, embora em nenhum deles se empreguem os recursos mais comuns, como os verbos no imperativo. O vídeo vale-se de uma narrativa em primeira pessoa, em *off*, na qual um homem comenta ter podido acompanhar o nascimento da filha graças à doação que recebeu. As imagens mostram o percurso dele até a casa em que mora e a memória do parto. Uma transição de imagens cria uma equivalência entre os braços do homem que recebe a filha no colo e os do doador. É oportuno notar que a campanha valoriza a diversidade ao escolher um ator negro para o papel de doador e um branco para o de receptor.

Atividade complementar 2 – a partir do infográfico, p. 214

Se for possível, exiba o infográfico ou solicite aos alunos que o vejam em celulares. Proponha que observem os recursos de animação: música de fundo, sons, imagens em movimento, transições, tempo de 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 a mesma 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 forma 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 das do fundo e movem-se de trás para a frente.
4. Como você avalia o ritmo em que são apresentadas as informações? Por quê?
Respostas pessoais. Espera-se que os alunos 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 o aluno 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 de 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.

Desafio de linguagem p. 215

Sugestão de resposta: o infográfico animado “A água no mundo” foi produzido pela WWF e seu objetivo é conscientizar o interlocutor acerca da importância de usar a água de maneira consciente. Para tratar disso, empregam-se valores numéricos que se referem à quantidade de água no planeta, às quantias 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 a partir da 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 telas.

Um dos objetivos da atividade é levar o aluno 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 alunos a anotar eventuais falhas relativas a ortografia/acentuação, concordância verbal e nominal e uso da vírgula. Em seguida, peça 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 conectores para que os alunos 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.

A língua nas ruas p. 215

Avise aos alunos que eles podem procurar exemplos usando o símbolo de porcentagem (%) ou a expressão por cento. Podem também usar algarismos ou numerais.

Na fala monitorada, tem sido mais comum a concordância com o substantivo que forma a locução a que se referem as porcentagens. Assim, temos: “30% dos sócios votaram” e “30% do grupo votou”. É possível, no entanto, que os alunos encontrem alguns exemplos diferentes, já que a regra geral de concordância prevê que o verbo siga o núcleo do sujeito (que, nesses casos, é o numeral). Quando não há o substantivo, a concordância costuma ser feita com o numeral: “30% votaram”.

Investigue p. 216

Espera-se que os alunos 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, é atingido apenas por terremotos de baixas magnitudes (até 3,0 graus, 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 e danos materiais e, em geral, são sentidos apenas próximo dos centros urbanos. 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.

Para tratar desses dados, sugerimos que os alunos sejam organizados em grupos e que apresentem uns para os outros as informações que obtiveram. A pesquisa deve ser avaliada pelos integrantes, com base na seguinte pergunta: os dados selecionados são suficientes para atender ao recorte da pesquisa (indicado pelas perguntas do box), sem exceder o que é previsto? Em seguida, os alunos devem comparar os dados para verificar coincidências, complementaridades e divergências. As divergências devem ser resolvidas com nova consulta a textos confiáveis, para que se eliminem os erros e imprecisões. Em seguida, o grupo deve redigir um breve artigo de divulgação científica com o resultado da pesquisa. Chame a atenção para o fato de que não devem usar o procedimento de recorta e cola; as informações mais específicas devem aparecer como citações ou paráfrases. Para a escrita, se possível, use computadores, pois, assim, poderão refazer trechos com mais facilidade.

Por fim, após a leitura dos artigos pela turma, faça uma provocação, perguntando: Muitos brasileiros vangloriam-se de viver em um país sem terremotos. Como vocês avaliam essa atitude? Espera-se que os alunos apontem que é vantajoso morar em um local que não é propenso a grandes terremotos, 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, com o esforço para solucionar um problema coletivo, como o combate a um mosquito transmissor de doenças.

Gostaríamos de ressaltar que atividades como essa, embora se introduzam na exploração de um tópico gramatical, permitem o desenvolvimento de outras habilidades igualmente desejáveis, sem exigir a execução de um projeto longo. Nesta, por exemplo, estão em foco habilidades como a EM13LP28, relativa à organização de situações de estudo e utilização de procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos, e a EM13LP32, referente à mobilização de habilidades relativas à pesquisa, à curadoria e à divulgação de conhecimentos. Se preferir, conclua as atividades relacionadas ao tópico gramatical, volte ao texto que originou a proposta de pesquisa e, então, conduza o projeto como atividade complementar.

Bate-papo de respeito p. 217

Os alunos devem discutir três tópicos. Espera-se, no primeiro, que retomem a ideia de que, em certos falares, a indicação do plural em uma das palavras da expressão ou da oração, comumente o artigo, já é suficiente para indicar esse número; no segundo, que discutam a importância de a escola investigar os fenômenos linguísticos sem estigmatizar nenhuma forma e de, ao mesmo tempo, reforçar a ideia de adequação linguística e apresentar as formas socialmente valorizadas para que o estudante tenha a possibilidade de se comunicar com eficiência em todas as situações de que participe; no terceiro, que identifiquem, na expressão *levar cultura*, a associação entre “cultura” e manifestações artísticas e costumes das classes de maior condição econômica, equívoco que deve ser combatido em nome das trocas e da superação do preconceito.

Reserve 15 minutos para a discussão em grupos (amplie se perceber que o debate se mantém produtivo) e peça a um voluntário de cada equipe que relate as conclusões a que o grupo chegou. Dê especial atenção ao último item, já que o primeiro tem o objetivo de recapitulação e o segundo já tem sido discutido tanto no Ensino Fundamental – Anos Finais quanto no primeiro ano do Ensino Médio (neste livro, questão similar foi apresentada para debate no capítulo 16).

Se achar conveniente, faça a atividade de outro modo. Em lugar de pedir o comentário oral sobre o último item, organize uma simulação de assembleia. O grupo deverá escolher um representante, que ficará responsável por apresentar, oralmente, o posicionamento. Por sorteio, defina o grupo que irá iniciar a atividade, dirigindo-se à turma para fazer uma declaração acerca da ideia de “levar cultura” a certos grupos. Novos sorteios determinarão a ordem das apresentações, que precisarão dialogar necessariamente com a fala anterior (e com as demais, se desejarem) e incluir expressões como “Concordamos inteiramente com”, “Discordamos de”, “Concordamos com..., mas acrescentamos...” etc. Os representantes terão dois minutos de fala e poderão consultar, se preciso, algumas anotações, mas não poderão lê-las. Enquanto os alunos se apresentam, os demais devem tomar notas de pontos positivos e de eventuais falhas nas falas (incoerências ou deturpação de sentido, por exemplo) para que possam fazer comentários construtivos no final.

A atividade contribui, principalmente, para o desenvolvimento das habilidades EM13LP05 e EM13LP25, que preveem, entre outros objetivos, o desenvolvimento da capacidade de análise de 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.).

Capítulo 23

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o estudo dos pronomes tem como foco sua compreensão e manejo para relacionar as partes do texto, tendo lugar central os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. Nos Anos Finais, esse foco se amplia, com a inclusão dos pronomes relativos e dos pronomes indefinidos, estes estudados com o conjunto de palavras que sugerem generalidade, por exemplo em textos normativos. No Ensino Médio, a abordagem dessa classe gramatical não dispensa uma revisão do que já vem sendo apresentado, ainda sob a perspectiva da coesão e da progressão temática, como prevê a habilidade EM13LP02, mas inclui uma série de novas particularidades relativas às suas funções sintático-semânticas.

Optamos por tratar, neste capítulo, dos aspectos essenciais, reservando, ainda, para os estudos de sintaxe que virão adiante, algumas especificidades, como o emprego do pronome pessoal reto como predicativo do sujeito e do pronome *se* em construções reflexivas.

A língua nas ruas p. 223

Resposta pessoal.

Se considerar mais adequado, peça que a análise do material seja feita em grupos. Para a socialização das informações, sugerimos que sejam anotados na lousa o tema da palestra ou entrevista, a forma de divulgação (canal na internet, telejornal, emissora de rádio etc.) e os trechos em que aparecem tais usos. A discussão deve considerar o grau de formalidade envolvido na comunicação, que resulta em maior ou menor monitoramento. Deve, ainda, discutir a imagem do falante construída a partir de sua fala, verificando se condiz ou não com seu lugar social e com a situação comunicativa. É provável que o material coletado mostre um uso mais rigoroso dos pronomes em palestras ou entrevistas dedicadas à divulgação de conhecimentos ou informações de interesse social, havendo menor monitoramento em falas relativas a esporte, música e temas semelhantes, sobretudo quando estão em destaque opiniões ou experiências pessoais. Também é provável que os exemplos, em qualquer circunstância, mostrem o uso da 3ª pessoa e não da 1ª e da 2ª pessoas (“Ele viu eu”/“Não fala de eu”), que são marcas relativas a determinadas variedades populares cujos falantes têm participação significativamente menor como palestrantes ou entrevistados.

Fala aí! p. 223

É interessante que os alunos discutam a adequação do material ao público: a ideia de sequestro parece “exagerada” e, portanto, pouco eficaz para a conversa com os adolescentes? Parece ser um exemplo muito vinculado a alguns poucos grupos sociais e distante da maioria dos adolescentes ou o público tende a transferi-la para aquilo que lhe diz respeito? Qual é, na opinião deles, o tipo de exposição mais comum entre os adolescentes? Qual parece trazer mais riscos? Na opinião deles, o formato do material é adequado a jovens de 15, 16 anos ou é infantil? Sugerimos que as discussões sejam feitas em grupos de cinco ou seis

peçoas a fim de viabilizar a fala de todos. O grupo deve chegar a um consenso, e suas conclusões serão apresentadas por um relator. No final da atividade, caso nenhum grupo tenha mencionado, não deixe de comentar que os sequestros não ocorrem apenas por motivo de resgate; há muitas crianças e adolescentes desaparecidos no país (segundo a ONG Mães da Sé, são cerca de 40 mil casos por ano) e a exposição dos dados pessoais e de fotografias pode facilitar essa situação.

Atividade complementar 1 – a partir do boxe “Fala aí” p. 223

Caso esse assunto tenha despertado o interesse da turma, sugerimos que eles conheçam a cartilha, que está disponível na internet: <https://internetsegura.br/pdf/internet_com_responsa.pdf> (acesso em: 19 maio 2020). Eles podem ler o material como tarefa de casa. Na sala de aula, pergunte a eles qual foi o recurso empregado pela cartilha para mostrar que os riscos elencados são reais. Eles devem dizer que a cartilha se vale de notícias ou de seus títulos, que relatam casos de sequestro, difamação, entre outros. Em seguida, peça que façam uma pesquisa de notícias recentes envolvendo os riscos e/ou as consequências da exposição na internet. A pesquisa deve ser feita em grupos: eles vão encontrar o texto e resumi-lo por escrito. Na sala de aula, cada grupo lerá seu resumo e haverá uma nova discussão com base nos casos relatados. Se desejar levar um exemplo, sugerimos a matéria de Vinícius Lemos: “Virei meme e minha vida se tornou um pesadelo: brasileira abandonou a escola e tentou se matar após piadas”, publicada no portal *BBC News*, disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-49041846>> (acesso em: 19 maio 2020). O debate e esta atividade contribuem para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG702, que prevê levar o estudante a avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas sociais.

Bate-papo de respeito p. 224

É importante que os alunos considerem os interlocutores da cartilha; o objetivo dela é ensinar o 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 corresponde ao que é mais frequente. Também parece correta 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 o de torná-los competentes para todas as situações comunicativas. Nesse sentido, devem estar preparados para o contato com textos de todas as regiões que usam a língua portuguesa e de todos os tempos, o que implica o conhecimento de *vós* e das formas formais relativas a essa pessoa do discurso.

Capítulo 24

O capítulo 24 está dedicado ao estudo dos verbos. No Ensino Fundamental – Anos Finais, o tratamento dessa classe gramatical cobre os aspectos morfológicos e privilegia a observação da distribuição dos verbos nos gêneros, considerando, por exemplo, as relações entre o pretérito perfeito e os gêneros que envolvem relatos, o presente e os gêneros argumentativos etc. Mais especificamente, a BNCC prevê que o 6º ano aborde as flexões e as regras de concordância; o 7º ano, a função do verbo como núcleo de orações e a transitividade; o 8º ano, as vozes ativa e passiva e as relações do verbo com seus complementos e modificadores com vistas ao estudo da regência; o 9º ano, por fim, as particularidades dos verbos de ligação.

No Ensino Médio, conta-se com esse conhecimento para o desenvolvimento de novas habilidades, relativas, por exemplo, ao papel dos verbos como modalizadores ou ao seu manejo para o fim de impessoalização. Estão em foco mais a análise dos efeitos de seu uso e menos a de suas flexões, e está previsto o tratamento de aspectos da sintaxe para o estudo da concordância e da regência. Em consonância com essa distribuição, procuramos, nas atividades, desenvolver as habilidades voltadas à análise dos efeitos de sentido promovidos pelo manejo dos verbos. Aproveitamos, ainda, conforme indica a habilidade EM13LP09, o estudo dos verbos para comparações entre o uso efetivo da língua, mostrado nas gramáticas de uso, e aquele apresentado nas gramáticas tradicionais.

Não obstante, optamos por uma revisão dos aspectos morfológicos por percebermos, em nossa experiência como professores, que a recorrência dessa abordagem é necessária ao desenvolvimento consistente das demais habilidades, permitindo, até mesmo, a compreensão dos limites dos *paradigmas clássicos* como “tradutores” do real uso da língua.

Por isso, neste capítulo, revisitamos as noções de pessoa, número, tempo e modo e a conjugação dos verbos nos vários tempos e modos. Abordamos, ainda, os verbos auxiliares, as vozes verbais e os tempos tendo como objetivo central as considerações semânticas e pragmáticas, relativas aos efeitos de uso.

Deixamos para os capítulos voltados mais diretamente aos estudos da sintaxe a revisão dos mecanismos de regência e o aprofundamento dos conteúdos relativos à concordância verbal.

Atividade complementar – a partir da atividade 2 de “As flexões do verbo NA PRÁTICA” p. 235

Se achar conveniente, aproveite a atividade para uma reflexão sobre a formação de verbos no português brasileiro a partir de formas estrangeiras. Citando a forma inglesa *stalk* e o verbo “stalkear”, que se formou a partir dela, comente que muitos verbos foram criados recentemente para indicar ações relativas ao universo das novas tecnologias. Em seguida, peça que formem grupos e procurem: 1. lembrar-se de verbos que foram aportuguesados; 2. consultar a internet para buscar outros exemplos. Ofereça 15 minutos e, então, peça aos grupos que anotem seus exemplos na lousa. Depois, com eles, chegue a algumas conclusões: os verbos elencados são regulares? Seguem, normalmente, qual conjugação? Alguns exemplos desses verbos: “resetar” (apagar); “becapear” (fazer cópia de segurança), “butar” (realizar o processo de iniciação do computador); “bugar” (apresentar defeito que provoca mau funcionamento); “espoilear” (subtrair o prazer ou a surpresa ao antecipar parte de um texto ficcional); “blogar” (escrever em *blog*). É possível observar a tendência de formação dos verbos na primeira conjugação, a mais produtiva da língua portuguesa. Quase todos são regulares, mas se nota que alguns deles têm final **-ear** em lugar de **-ar**, em razão da necessidade de adaptação aos sons da língua portuguesa.

Desafio de linguagem p. 235

Sugestão de resposta: o leitor Fulano está inseguro quanto à flexão do verbo stalkear. Ele gostaria de saber se está certo dizer “Me stalkeie, por favor!”. A resposta é simples: o verbo stalkear, da língua inglesa, tem sido empregado como um verbo de 1ª conjugação com final -ear, como passear. Portanto, a flexão dele no modo imperativo afirmativo, caso se refira ao interlocutor como “você” (3ª pessoa), é mesmo stalkeie. Aliás, a maioria dos verbos emprestados da língua inglesa tem seguido essa conjugação, como deletar (apagar) e bugar (parar de funcionar).

Peça a três alunos 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, tendo em vista o contexto de comunicação. Você pode pedir à turma que escolha a resposta mais eficiente. A atividade propõe aos alunos a resolução de um problema, uma vez que devem se apropriar do conteúdo teórico e encontrar uma forma nova de expressá-lo tendo em vista a nova situação comunicativa.

Bate-papo de respeito p. 235

Espera-se que os alunos 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 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 a estabelecer.

Sugerimos que essa discussão seja feita em um grande grupo. A essa altura do curso, é pouco provável que os alunos tenham dificuldade em mobilizar os conceitos relativos aos processos de variação e de adequação linguística. Aproveite, então, para pedir 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 citado? É interessante exemplificar, com base no comportamento linguístico dos artistas, a opção consciente por determinadas construções.

A língua nas ruas p. 241

Antes de orientar a realização da enquête, anote exemplos de frases corretas e incorretas na lousa e veja as respostas dos alunos. Depois, peça o levantamento de hipóteses sobre a causa desse desvio. Espera-se que observem que, nos verbos regulares, as duas formas coincidem; já com os verbos irregulares isso não ocorre. Há uma tendência a igualar essas diferentes formações.

Sugerimos que o processo de produção e divulgação da enquête seja realizado pelos alunos de modo autônomo. A turma deve definir os grupos de falantes a serem entrevistados por cada equipe e também a maneira como o farão: vão pronunciar as frases deixando uma lacuna? Vão apresentar as frases escritas? Vão tentar comparar respostas dadas com e sem a oferta de alternativas? Acompanhe a definição desse encaminhamento e, caso perceba que ele inviabilizará uma coleta válida de dados, discuta isso com os alunos imediatamente ou deixe que iniciem o processo e o reformulem a partir da experiência.

Com os dados levantados, oriente os grupos a produzirem os gráficos com os resultados obtidos e, depois, a montarem um gráfico comparativo, considerando os resultados totais da turma. Comente a atividade com o professor de Matemática, que poderá sugerir ações específicas para o tratamento dos dados. A atividade dialoga com a habilidade EM13LP33, relativa à seleção, elaboração e utilização dos instrumentos de coleta de dados.

Capítulo 25

A classe dos advérbios é bastante heterogênea e, para alguns especialistas, a função atribuída a eles é, na verdade, exercida por palavras que pertencem a outras classes. Diante disso e em consonância com a BNCC, sugerimos que a abordagem leve em conta, sobretudo, o valor semântico dos termos e sua função na construção do discurso.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o estudo dos advérbios tem como foco principal a compreensão de efeitos de sentido, que contribuem, por exemplo, para o caráter coercitivo de textos normativos e para a expressão de apreciações ideológicas em gêneros jornalísticos diversos. Essa abordagem deve ter continuidade no Ensino Médio, inserindo-se nos estudos sobre os recursos linguísticos que atuam como modalizadores. Nesse sentido, importa observar o valor semântico dos advérbios, as relações que estabelecem com os demais constituintes das sentenças, a posição que ocupam nelas, entre outros fatores, sem esquecer eventuais usos como elementos de coesão no texto escrito e de organização no texto falado. Isso tudo com o propósito de favorecer escolhas mais adequadas e uma leitura mais crítica.

Caso deseje compreender melhor a crítica feita à delimitação tradicional dos advérbios, sugerimos o texto “A categoria advérbio na gramática do português falado”, de Rodolfo Ilari (<<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/1430/1131>>, acesso em: 19 maio 2020), ou a seção destinada a advérbios na *Gramática da língua portuguesa*, de Mário Vilela e Ingedore Villaça Koch (p. 244 a 255).

Investigue p. 244

A consulta revelará que parte significativa da cobertura da mídia destacou os mesmos fatos: o Estado estava livre da doença há pelo menos 20 anos; o sarampo é uma doença altamente contagiosa; cidades em que a doença já está confirmada ou está sendo investigada; sintomas da doença; o início da campanha de vacinação. Houve uma tendência, por parte dos órgãos de imprensa, a usar as notícias e reportagens como prestação de serviço à população.

Em alguns casos, notou-se ênfase no fato de a cobertura vacinal no Brasil ter diminuído nos últimos anos, o que revela uma abordagem um pouco mais crítica.

É o caso da reportagem de 29 de agosto de 2019, publicada pelo jornal goiano *Opção*, disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/em-surto-goias-intensifica-campanha-de-vacinacao-contra-o-sarampo-206883/>> (acesso em: 9 abr. 2020).

A atividade permite ao aluno analisar interesses que movem o campo jornalístico, o qual determina o tipo de informação a ser oferecida (relato do fato, sensacionalismo, análise crítica, prestação de serviço etc.), conhecer e analisar diferentes projetos editoriais e observar diferentes graus de parcialidade. São desenvolvidas, respectivamente, as habilidades EM13LP36, EM13LP37 e EM13LP38.

Investigue p. 245

Nos períodos colonial e imperial, houve uma separação entre a parcela da população que se dedicava a atividades de caráter braçal e manual e a que realizava atividades relativas ao governo, aos ritos religiosos e às funções chamadas intelectuais.

Essa diferenciação, acentuada pela condição do trabalhador escravizado, resultou na depreciação do trabalho físico e rotineiro e na valorização do trabalho intelectual, sobretudo aquele autônomo, isto é, que não pressupõe a submissão a um patrão/senhor. Segundo os estudiosos, parte desse comportamento tem origem na sociedade portuguesa, que buscava se isentar do trabalho e de suas obrigações.

Para a socialização das informações, sugerimos que os alunos comentem livremente o conteúdo dos textos que leram, tomando o cuidado de localizar suas falas em relação às que já foram apresentadas (por exemplo, podem dizer “complementando o comentário de fulano”, “diferentemente do que sicrano mencionou” etc.). Por se tratar de uma pesquisa com fontes abertas, é provável que tenham entrado em contato com textos muito diversos, e as informações coletadas podem ampliar a compreensão acerca do tema “trabalho”.

Sugerimos, ainda, que os alunos formulem perguntas que podem dirigir aos professores de História e Geografia para esclarecer dúvidas, analisar a pertinência ou não de algumas afirmações, decidir entre informações discrepantes etc. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da Competência Específica de Ciências Humanas e Sociais (CECHS) 4, especialmente da habilidade EM13CHS404.

Capítulo 26

Neste capítulo, abordamos as preposições e as conjunções, categorias que se misturam entre si e com os advérbios porque compartilham certas semelhanças semânticas e sintáticas. Tendo em vista a complexidade dessa classificação, optamos por nos concentrar na função dos termos na estrutura da língua e nos valores semânticos que carregam. Sugerimos a você, professor, que não invista no processo de memorização dos termos, que, ao final, resultará em um quadro impreciso.

Já no Ensino Fundamental, as preposições e as conjunções (principalmente) são objeto de estudo, e o foco está na análise de seu papel na organização dos períodos e na produção de sentidos. A sequência indicada pela BNCC parte das relações básicas de coordenação (relações aditivas e adversativas) e visa, ao final, à capacidade de inferir sentidos e fazer uso dos conectores na coesão sequencial. No Ensino Médio, o aluno deve conseguir ampliar a percepção da funcionalidade desses recursos, incorporando-os autonomamente aos próprios textos. Conforme as habilidades EM13LP02 e EM13LP08, mais diretamente ligadas a esse conteúdo, o estudante precisa conseguir relacionar as partes do texto (oral e escrito), usando conectores que contribuam para a coerência, continuidade e progressão temática, sempre considerando as relações lógico-discursivas e as características dos vários gêneros. Deve, ainda com o mesmo fim, saber analisar a estrutura dos sintagmas e os processos de coordenação e subordinação.

Aproveitamos para chamar sua atenção para o fato de vários linguistas questionarem a colocação de certos termos entre as conjunções, identificando-os como advérbios. São aqueles tradicionalmente classificados como conjunções explicativas (*pois, porquanto* etc.), conjunções conclusivas (*logo, portanto, assim, então* etc.) e parte das conjunções adversativas (*contudo, entretanto e todavia*). São argumentos para a inclusão desses termos entre os advérbios a possibilidade de aparecer junto de outras conjunções (“Não cheguei a tempo e, por isso, perdi a entrevista”) e de se deslocar no período (“Testei o material, portanto minha escolha é segura; Testei o material; minha escolha, portanto, é segura”). Por não ser um consenso, optamos por não incluir tal discussão na abordagem feita no capítulo. Se quiser saber mais sobre o tema, sugerimos a consulta da *Gramática escolar da língua portuguesa*, de Evanildo Bechara (p. 324 e 325) e *Gramática da língua portuguesa*, de Vilela e Koch (p. 259 a 261).

Fala aí! – p. 248

Optamos por uma pergunta não diretiva para que os alunos tenham a possibilidade de abordar aspectos diferentes e recorrer, se for o caso, à própria experiência. Espera-se que alguns comentem que a presença exclusiva de crianças negras é uma escolha pertinente, tendo em vista que, muitas vezes, o *bullying* está associado ao racismo. Desse modo, o *card* estaria combatendo o problema. Discordando, outros poderão mostrar que, além de não haver associação exclusiva entre *bullying* e preconceito racial, a frequente representação do negro na posição de vítimas da violência contribui pouco para a superação do racismo, que se daria com a visibilidade do protagonismo negro em situações diversas da vida social. Essa abordagem dialoga principalmente com a CG 7, que trata da argumentação para defender pontos de vista que promovam os direitos humanos e deverá, para isso, ser concretizada por meio de um debate organizado e respeitoso, em que os alunos consigam mobilizar fatos, exemplos e experiências. Dialoga, igualmente, com a habilidade EM13LP44, que sugere a análise de campanhas publicitárias para identificação de valores e desconstrução de estereótipos.

Bate-papo de respeito p. 250

A referência a esse comentário de José de Alencar está na gramática de Marcos Bagno (2011, p. 871-874). Espera-se que os alunos indiquem que tanto José de Alencar quanto Mário Marroquim (p. 209, cap. 21) são intelectuais que viveram em épocas em que o combate ao preconceito linguístico e cultural não estava em pauta: assim como Marroquim aponta falantes de “mentalidade primária”, Alencar menciona o “indivíduo de compreensão medíocre”. Alencar reconhece, no último período, que a aplicação das regras de crase é fatigante mesmo para “pessoas esclarecidas” e, por achar que elas são mantidas apenas por capricho dos gramáticos, sem favorecer a clareza do discurso, sugere sua mudança. Na discussão disso, os alunos podem levantar alguns aspectos: de um lado, podem mencionar que não há diferença na pronúncia de *a* e *à* no português brasileiro, o que dificulta a distinção dos termos, e que saber usar o acento grave torna-se um símbolo de superioridade cultural que acirra o preconceito; de outro, podem apontar que o português é uma língua comum a vários povos e que, sobretudo após o Novo Acordo Ortográfico, não seria pertinente adotar normas distintas. A primeira parte da atividade liga-se mais diretamente à CE 2, que propõe a compreensão das relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem como forma de incentivar o combate ao preconceito.

Sugerimos que as discussões se estendam por 10 minutos, após os quais será preciso verificar se o debate permanece produtivo. Depois, escolha um relator por grupo para apresentar suas conclusões. Insista no uso de expressões que marquem relações de continuidade, ruptura, complementação etc. com as falas anteriores.

Atividade complementar – “Pois” também conclui p. 252

A conjunção *pois* é muito utilizada para iniciar orações que apresentam justificativas ou explicações para o conteúdo da oração anterior, equivalendo a *porque*. Todavia, há também outro uso registrado pelas gramáticas: ela pode funcionar como conjunção conclusiva, com sentido de *portanto*, quando empregada entre vírgulas no meio da oração, geralmente após o verbo, como ocorre em: “Estudou muito para as provas; obteve, **pois**, um ótimo resultado”.

Para estimular a postura investigativa dos alunos, sugerimos que eles usem ferramentas de busca na internet e localizem textos em que a conjunção tenha sido utilizada com valor conclusivo. Eles devem anotar o parágrafo e a fonte (título do texto, gênero, autor e veículo de circulação). Na sala de aula, os exemplos deverão ser lidos para o grupo e, com seu auxílio, os alunos devem concluir se é comum escrever assim e em que circunstâncias. Caso tenham encontrado poucos exemplos, devem levantar uma hipótese sobre os motivos de essa construção estar sendo abandonada pelos falantes, ainda que conste na maior parte das gramáticas.

A pesquisa provavelmente mostrará o uso da conjunção conclusiva *pois* em situações específicas, como citações de textos bíblicos ou outras publicações antigas, e ainda em alguns textos opinativos (editoriais, artigos de opinião) ou acadêmicos (artigos, teses, dissertações), em que se espera maior monitoramento. Aponte também o fato de que a língua está em constante transformação e, por isso, é natural que formas antes comuns sejam subutilizadas pelos falantes, que acabam preferindo outras construções.

Se desejar exemplificar, sugerimos:

- “De frente para a cidade: uma leitura da poesia de Carlos Drummond de Andrade”, por Adriana Freitas (artigo acadêmico), disponível em: <http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=26> (acesso em: 19 maio 2020).
- “Sarampo mata”, em *Folha de S.Paulo* (editorial), disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2019/08/sarampo-mata.shtml>> (acesso em: 19 maio 2020).

É lógico! p. 255

1. A conjunção **enquanto** indica que a varredura do texto deve terminar apenas quando o caractere atual for igual à marcação de fim de texto. A conjunção **se** indica condição de troca pelo caractere @: é obrigatório que o caractere atual seja **a** ou **A**. A conjunção **senão** indica que, se a condição não for atendida, a análise deve passar para o caractere seguinte.

2. O programa não funcionaria, pois a condição estabelecida é impossível; o caractere atual não pode ser, ao mesmo tempo, **a** e **A**. O uso do conectivo **e** faz com que as duas afirmações tenham que ser, simultaneamente, verdadeiras; já o uso do conectivo **ou** permite que a condição seja satisfeita quando uma das afirmações é verdadeira.

O uso correto e preciso de preposições e conjunções é de extrema importância para a linguagem computacional, mas essa atividade é interessante também para fazer com que o aluno reflita sobre o uso desses elementos na linguagem verbal.

Capítulo 27

No campo da sintaxe, a BNCC determina para o Ensino Médio, com o objetivo de aprofundamento, a continuidade e a ampliação de atividades que favoreçam a análise das funções sintáticas e da organização dos períodos. Prevê, ainda, a relação entre esse conhecimento e os fenômenos de concordância, regência e coesão.

Este capítulo promove a revisão de alguns conceitos com o fim de reforçar a base necessária a essa ampliação e propõe a abordagem de determinadas estruturas com o objetivo de analisar, principalmente, as marcas que expressam a posição do enunciador diante do que é dito. Nessa direção, o estudo da frase, tomada como menor unidade linguística com propósito comunicativo, privilegiará a observação das intenções e dos efeitos que atuam sobre a interlocução.

Neste capítulo, estudam-se, ainda, os tipos de sujeito, com ênfase nos efeitos de sentido (especialmente indícios da posição do enunciador) e na concordância verbal. Dialoga-se, particularmente, com a habilidade EM13LGG402, que prevê o emprego da variedade linguística adequada a cada interação social, considerando os diferentes interlocutores e as diferentes exigências de cada situação comunicativa, e com a habilidade EM13LP08, que propõe a análise da estrutura dos sintagmas e das categorias sintáticas com o objetivo de “potencializar os processos de compreensão e produção de textos”. O estudo dos tipos de sujeito serve, nesse sentido, à percepção e à mobilização dos recursos sintáticos como forma de produzir textos intencionalmente mais expressivos e em conformidade com as expectativas das interações formais, quando for o caso.

O estudo da função sintática *sujeito* está previsto para o Ensino Fundamental – Anos Finais, cabendo ao 6º e ao 7º anos a abordagem da estrutura básica da oração e ao 8º e ao 9º anos o tratamento dos modificadores do sujeito, sendo constante a indicação do estudo das regras de concordância verbal. A BNCC faz pouca referência à classificação, havendo menção de *sujeito agente* e *sujeito passivo (agente da passiva)* e de *sujeito simples* e *composto*. Entendemos que, a despeito disso, existe a tendência de se mobilizar a metalinguagem como forma de acesso a esse conhecimento, portanto inferimos que os alunos já tiveram contato com toda a classificação contida na NGB. Ainda assim, optamos por revisitar a nomenclatura antes de ampliar as observações relativas aos efeitos semânticos e estilísticos.

Fala aí! p. 256

É importante que os alunos notem que a tirinha mostra a tristeza da personagem, sem marcá-la como um estado permanente, que indicaria a depressão. Ouça os comentários e ajude os alunos a entender que a depressão é um distúrbio sério, que atinge cerca de 320 milhões de indivíduos no mundo (dados da Organização Mundial da Saúde, 2019). É importante também compreenderem que as pessoas com a doença devem poder contar com o apoio dos amigos e familiares e com ajuda profissional. Aproveite as respostas dos alunos para problematizar comportamentos (por exemplo, orientando aqueles que eventualmente associem a doença a “frescura”), mantendo-se sensível ao contexto em que você e seus alunos se inserem. A atividade dialoga com a CG 8, que diz respeito ao autoconhecimento e à capacidade de conhecer as emoções dos outros.

Atividade complementar – Tipos de frase e gêneros textuais p. 257

Se achar interessante, proponha aos alunos a análise de exemplares de determinado gênero textual para ver se há predomínio de um tipo de frase. Quando vemos uma receita culinária, notamos que predominam frases imperativas, já que o gênero apresenta uma lista de ordens a serem cumpridas para que o prato seja preparado. Será que a predominância de um tipo de frase também caracteriza outros gêneros? Em grupos, os alunos devem escolher três textos exemplares de um gênero para chegar a uma conclusão: há o predomínio de um dos tipos? Se não há, por que isso ocorre? Se há, o que o justifica?

A atividade pode ser feita durante a aula, mas a classe precisa ser avisada com antecedência para que providencie os textos necessários ao trabalho (ou você pode selecionar previamente e produzir as cópias). Sugerimos que a escolha dos gêneros seja feita coletivamente, a fim de que a pesquisa resulte na análise de um acervo variado (entrevista, debate, regulamento etc.). A discussão dependerá dos gêneros e dos textos escolhidos, mas é provável que nos textos normativos, como o gênero **estatuto**, ocorra a predominância de frases declarativas, secundadas por frases imperativas. Textos que transmitem conhecimentos, como o **verbete enciclopédico**, mostrarão, em sua grande maioria, frases declarativas. Já **entrevistas** tenderão a mostrar um número considerável de frases interrogativas e exclamativas. Ajude os alunos a relacionar essas observações às características dos gêneros estudados.

Atividade complementar – Interjeições! p. 257

Algumas interjeições são típicas de certas variedades linguísticas. “Bah!” e “Arre égua!” sugerem falantes do Sul e do Nordeste do país, respectivamente. Também a variação no tempo pode ser percebida no uso das interjeições. Na década de 1970, os jovens empregavam a interjeição “Supimpa!” para indicar que algo é muito bom, excelente. Apresente essa ideia aos alunos e peça que identifiquem interjeições típicas dos jovens de hoje. A atividade pode ser feita como tarefa de casa ou resolvida em grupos durante a aula, com a pesquisa no próprio repertório dos estudantes. O resultado apresentará diferenças dependendo da região em que vivem os alunos, mas é provável que eles identifiquem o uso de “Yes!, um empréstimo linguístico com valor de interjeição. Também podem ser citados “U-hu!” (comemoração), “Meu!” (espanto), “Putz grila!” (espanto com insatisfação), “Aff!” (desapontamento, na linguagem da internet) etc. Aproveite a oportunidade para explicar que certos palavrões e xingamentos também podem funcionar como interjeições, revelando reações espontâneas e imediatas após determinados acontecimentos. Alguns deles sofreram adaptações para não denotar grosseria, como “Putz!” ou “Caraca!”.

É lógico! p. 258

Sugestão de resposta: podem-se restringir os tipos de palavras em cada posição da frase. Uma possibilidade seria pensar na seguinte estratégia: ao colocar o dedo sobre a página, buscaríamos o primeiro pronome após a palavra indicada. Na sequência, poderiam ser indicados verbos e substantivos, por exemplo.

Esta atividade traz uma importante aplicação do estudo da sintaxe para novas tecnologias que estão sendo desenvolvidas e rapidamente aperfeiçoadas. O aluno precisará utilizar seus conhecimentos de sintaxe para pensar estratégias de como melhorar o sistema de escolha aleatória de palavras. Trata-se, como se vê, de um passo bastante incipiente, mas produtivo, se o objetivo é ganhar consciência acerca da língua.

Atividade complementar (*haver* como verbo impessoal) p. 261

Sugerimos uma atividade para reforçar a reflexão acerca do uso de *haver* como verbo impessoal. Retome a ideia de que uma oração como “Haverão três modalidades de competição no evento” apresenta, segundo a norma-padrão, uma inadequação em relação à concordância verbal. Em seguida, pergunte se, na experiência deles como falantes e ouvintes, essa construção é incomum. Diante da provável resposta negativa, pergunte o que imaginam que acontece nas comunicações feitas por profissionais cujas atividades preveem a escrita, como os jornalistas. Será que também fogem do que indica a norma-padrão? Combine um prazo para que pesquisem, em *sites* jornalísticos, casos em que o verbo *haver*, com o sentido de “existir” ou similar, não tenha sido empregado como impessoal. Eles devem anotar as frases e sua fonte (título do texto, nome do *site* e data).

A pesquisa de formas como *houveram*, *haviam* e *haverão* revela um número considerável de ocorrências, mesmo em *sites* jornalísticos de prestígio. Peça aos alunos que relatem os casos observados e, em seguida, que levem uma hipótese: o que levaria o falante a cometer essa inadequação? É interessante que percebam que esse uso tem uma explicação lógica: o falante reconhece o objeto direto como sujeito e procura, portanto, fazer a concordância verbal com ele. Não se trata de pouca atenção ao mecanismo de concordância, mas, ao contrário, de uma tentativa de estabelecê-la. Retome com a turma a análise sintática de um período com o uso de *haver*, indicando que o verbo é transitivo direto e seu complemento é um objeto direto, para mostrar que não há um sujeito com o qual fazer a concordância.

É lógico! p. 262

Sugestão de respostas:

- O verbo foi usado no sentido de “ter”?
 - *Sim: o verbo foi flexionado no plural?*
 - *Sim: sugerir correção para a flexão na 3ª pessoa do singular.*
 - *Não: o verbo e o sujeito da oração estão concordando?*
 - *Não: sugerir correção para estabelecer concordância.*

Nesta atividade, o aluno utiliza o pensamento lógico-computacional aplicado à gramática, de forma que organize o raciocínio para entender com maior clareza as situações nas quais o verbo *haver* deve ser flexionado no plural ou no singular. O método usado na questão pode ser utilizado em diversos outros casos para facilitar a visualização das diferentes situações que levam à aplicação de uma ou outra regra gramatical.

Desafio de linguagem p. 263

Sugestão de mensagem: Muitos textos que circulam na internet são escritos por impulso e não é diferente nesse tipo de avaliação. Ela pode corresponder a uma experiência muito pontual e não podemos transformar opiniões em fatos sem buscar outras fontes. Vejam que as demais avaliações são positivas.

A atividade cria a oportunidade de o aluno refletir sobre informações disponíveis no ambiente digital para que perceba que opiniões envolvem contextos e interesses e se diferenciam de fatos. É importante que nossos cursos aproveitem situações diversas para devolver a atitude crítica dos estudantes e levá-los a avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas sociais. Contribui, por aproximação, para o desenvolvimento das habilidades EM13LP40, EM13LP41 e EM14LP43, ao instrumentalizar o estudante para uma leitura crítica do conteúdo da internet.

Capítulo 28

Este capítulo dá continuidade ao estudo das orações, observando particularmente os termos adjacentes ao verbo. Como desdobramento, são abordados mais alguns casos de concordância verbal e abre-se espaço para o tratamento da regência verbal. Reafirmamos o pressuposto de que tal estudo não deve se concentrar nas atividades de nomeação, sendo a metalinguagem um instrumento necessário à reflexão sobre o uso da língua.

Neste capítulo, novamente se comparam formas previstas pela norma-padrão e formas usuais na linguagem cotidiana. Estão em destaque as habilidades relativas à CE 4 (EM13LGG401 e EM13LGG402) e as habilidades EM13LP09 e EM13LP10, as quais destacam a análise do fenômeno da variação linguística e o emprego da variedade e estilo condizentes com a situação comunicativa.

A colocação pronominal e o emprego do pronome oblíquo como sujeito são assuntos do capítulo 23. Quanto aos objetos pleonásticos e ao objeto direto preposicionado, optamos por não abordá-los na coleção. Entendemos que a proposta da BNCC para o Ensino Médio é de um estudo da língua mais arejado, com foco no uso corrente. Desse modo, compreendemos que algumas particularidades da sintaxe só deverão ir para a sala de aula se houver um interesse real dos alunos por certo tipo de construção, evidenciado por uma observação ou pergunta. Nesse caso, apoie-se nas seguintes informações:

Objeto direto ou indireto pleonástico: ocorre quando uma ideia introduzida pelo complemento de um verbo é retomada por um pronome oblíquo, o qual será chamado de objeto pleonástico: “Os contratos, deixei-os no escritório; Aos sócios, não lhes darei satisfação”.

Objeto direto preposicionado: costuma vir regido da preposição *a* e ocorre, geralmente, com: verbos que expressam sentimentos e substantivo que indica pessoa (“Amo a meus pais”); com pronomes indefinidos e interrogativos (“Ofendeu a todos”); e com pronome de tratamento (“Estimo ao senhor”). A preposição, nesse caso, é dispensável.

Fala aí! – p. 272

Deixe que os alunos conversem em grupos e depois peça um resumo do que foi dito. É importante que admitam inquietações em comum, relativas ao projeto de vida, aos relacionamentos amorosos, à relação com a família, às mudanças físicas etc., bem como particularidades relativas às questões indígenas. Um relatório da Unicef traz o seguinte comentário: “Grupos indígenas apresentam altas taxas de suicídio entre jovens. A situação é atribuída à discriminação que enfrentam, e também a mudanças substanciais em seu entorno, com a expansão das cidades, a especulação fundiária, o avanço de algumas culturas sobre terras indígenas. Adolescentes indígenas muitas vezes sentem-se impotentes para mudar a situação de seus povos, ressentem-se da falta de perspectivas, sofrem traumas individuais e coletivos causados pela discriminação”. (Disponível em: <<http://www.selounicef.org.br/guias/guia-doa-mobilizadora-de-adolescentes-e-jovens/desafio-8-promover-praticas-de-enfrentamento>>; acesso em: 10 jan. 2020.)

Se você tiver turmas com estudantes não indígenas e indígenas, oriente os primeiros a fazer o exercício de alteridade; depois, os indígenas vão comentar o que ouviram. Se a turma for de estudantes indígenas ou predominantemente indígenas, essa discussão provavelmente já aconteceu várias vezes. Volte-se, então, ao poema, e pergunte se eles consideram a expressão do eu lírico como produtiva ou não para a visibilidade entre os não indígenas, dando espaço tanto para aqueles que veem nisso uma forma de construir diálogo quanto para os que se ressentem da imagem menos empoderada.

Capítulo 29

Este capítulo finaliza os estudos dos termos da oração. Novamente, a análise das categorias sintáticas está a serviço da qualificação da leitura/escuta e da produção textual, considerando efeitos que ampliam a expressividade e conhecimentos necessários à adequação às diferentes situações de comunicação. O estudo da regência e da concordância nominal, bem como o do emprego da vírgula, contribui para a produção de textos monitorados.

Lembramos que a noção de aposto e vocativo e de sua separação da oração por vírgulas está prevista já na etapa Ensino Fundamental – Anos Finais e que o estudo dos efeitos de sentido produzidos por modificadores de substantivos está enfatizado no 8º ano do Ensino Fundamental, cabendo a esta etapa, em momentos diversos, o estudo da regência e da concordância nominal, inclusive em comparações entre a norma-padrão e o uso no português brasileiro informal.

A língua nas ruas p. 277

Combine um prazo para a pesquisa. No retorno, peça aos alunos que formem grupos, apresentem seus exemplos, selecionem três deles para discussão e anotem na lousa para iniciar a discussão. 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 usado com rigor. O uso de *bastantes* provavelmente será observado em situações de comunicação mais formais. Há uma tendência ao uso invariável, mesmo nas variedades urbanas de prestígio. A flexão do advérbio *meio* é incomum nessas variedades, ainda que eventualmente apareça em situações de fala não monitorada. É possível que os alunos documentem esse uso. Ao finalizar a coleta e a discussão dos casos, retome a ideia de adequação linguística e peça 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 *meio* flexionado é mais estigmatizado que o uso de *bastante* indevidamente tratado como invariável, já que muitos falantes nem sequer reconhecem esse desvio. O desvio menos condenado é o que se refere a *obrigado*. Finalize mencionando aos estudantes que a constatação desses usos pode orientar suas produções, mas não deve ser considerada um parâmetro para julgar negativamente um falante em desacordo com eles.

Desafio de linguagem p. 280

Sugestão de resposta: o pequeno alcance do teatro no Brasil vem sendo discutido por muitos especialistas. De acordo com a dramaturga Grace Passô, os leitores têm pouco acesso aos textos teatrais nacionais contemporâneos porque a escola explora pouco esse gênero, e as editoras não têm interesse em sua publicação. Ainda segundo ela, a ida ao teatro também não é comum porque os brasileiros o associam a uma atividade da elite econômica e cultural e porque há o desejo de “um teatro mais brasileiro, com representantes plurais, onde possamos levantar, esteticamente, nossas próprias urgências” (SILVA, 2014, p. 274).

Essa atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades relativas ao campo do estudo e da pesquisa, especialmente a EM13LP29, ao demandar a produção de uma paráfrase a ser inserida em um relatório de pesquisa considerando as marcas do discurso reportado e de citações. Organize os alunos em trios e peça a leitura de cada texto com comentário dos parceiros, que devem observar: 1. a fidedignidade do conteúdo em relação ao texto original; 2. a identificação de Grace Passô como autora da reflexão; 3. a inserção da fonte; 4. a qualidade da linguagem. Após a discussão, os alunos devem reescrever o parágrafo, se for o caso. Escolha um ou dois bons exemplos para leitura e comentários, de modo que possa ressaltar as estratégias empregadas para inserção dos trechos reportados e citados. Finalize enfatizando a importância de se evitar o procedimento de recorta e cola em produções intelectuais e a necessidade de explicitação das fontes.

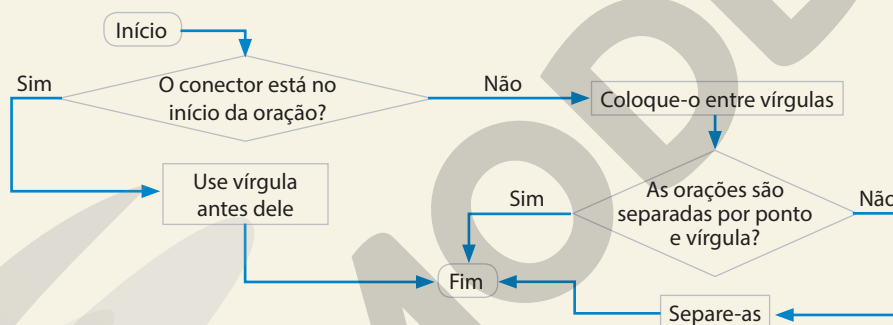
Capítulo 30

O estudo das conjunções, associado à distinção entre coordenação e subordinação, já ocorre no Ensino Fundamental – Anos Finais. A BNCC prevê que, no final da etapa, os alunos estejam usando adequadamente os conectores necessários à coesão sequencial e identificando as várias relações de sentido que traduzem. No Ensino Médio, essa capacidade deve ser ampliada, visando a um uso cada vez mais consciente e autônomo desses recursos. Segundo as habilidades EM13LP02 e EM13LP08, o estudante deve saber relacionar as partes dos textos oral e escrito, valendo-se de conectores que garantam a coerência, a continuidade e a progressão temática, sempre de modo adequado às relações lógico-discursivas típicas de cada gênero.

Propomos, neste e nos próximos capítulos, a análise da estrutura dos sintagmas e dos processos de coordenação e subordinação que funcionam, nesse sentido, como suporte para o desenvolvimento das habilidades relativas à capacidade leitora e produtora de textos.

É lógico! p. 284

O pensamento computacional é uma estratégia de resolução de problemas de qualquer natureza e não somente computacionais. É interessante que o estudante ganhe consciência das habilidades ligadas a ele e que possa, em algumas situações, “automatizar” decisões criando algoritmos pessoais.



Atividade complementar (a partir da questão 2 de “Orações coordenadas NA PRÁTICA”) p. 285

Se for possível, após a correção da atividade, exiba o trecho inicial do vídeo (até 4min13 – observe que a transcrição não o mostra integralmente), a fim de que os estudantes possam notar particularidades da interação. 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 Wariu 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.

Finalize pedindo aos alunos que observem todas as referências à internet presentes neste capítulo e que respondam se o conjunto delas constrói uma imagem negativa ou positiva das tecnologias digitais da informação e comunicação. É interessante que eles percebam as críticas, relativas principalmente à ampliação de problemas que já existiam nas interações sociais (expressão de preconceitos, relações superficiais etc.), mas que também notem o potencial democrático da internet, que permite a divulgação de produções culturais de jovens, como o youtuber Cristian Wariu e a quadrista Cecília Ramos. Essa discussão dialoga com a habilidade EM13LGG702, que diz respeito à avaliação do impacto das TDIC nas práticas sociais.

Fala aí! p. 285

Ouçã o que os alunos têm a dizer e garanta um ambiente em que as discussões não fiquem presas a estereótipos.

A língua nas ruas p. 285

A pesquisa de exemplos pode ser feita durante a aula. Se puder, inicie o trabalho apresentando o áudio da canção “Saúde”, de Rita Lee e Roberto de Carvalho. Mostre à turma que há um uso proposital da redundância na sequência “Como vai? Tudo bem / Apesar, contudo, todavia, mas, porém / As águas vão rolar, não vou chorar / Se por acaso morrer do coração”. Esse uso tem o objetivo de ênfase. Depois, ressalte que, em alguns contextos, a redundância é bem-vinda por sua contribuição estilística (muitas vezes com intuito humorístico), 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, na verdade, advérbios, como antecipamos.

Capítulo 31

No Ensino Fundamental – Anos Finais, as orações subordinadas adjetivas e adverbiais, assunto deste capítulo, são citadas em habilidades relativas à análise de efeitos de sentido. Destaca-se sua funcionalidade como modalizadoras do discurso. Também no Ensino Médio é esse o foco: prevê-se o estudo dessas orações como indícios da apreciação ideológica feita pelo produtor do texto, a qual se revela de modo explícito ou não. Na habilidade EM13LP07, esse conhecimento é visto como instrumento para a leitura mais crítica e para a produção de textos que atinjam com mais acuidade seus propósitos comunicativos.

Capítulo 32

Embora a BNCC não faça referência às orações subordinadas substantivas, entendemos que sua abordagem está associada à habilidade EM13LP08, que indica o estudo do agrupamento das orações em períodos e do processo de subordinação, vinculando-os à capacidade de produção de textos adequados às várias situações comunicativas. É com esse mesmo objetivo que tratamos, neste capítulo, também das orações reduzidas, compreendendo que o bom manejo dos processos de desdobramento e de redução de orações contribui para a qualificação da produção textual. Nesse sentido, dialogamos com a CE 4, que determina o uso da língua “considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos” (p. 494).

Desafio de linguagem p. 300

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 crise etc. A atividade desenvolve a habilidade EM13LP24, relacionada à participação política não institucionalizada, à habilidade EM13LP25, relativa à participação qualificada em debates do grêmio (ou outra forma de representatividade) e à habilidade EM13LP27, relacionada ao engajamento na busca de soluções de problemas que envolvem a coletividade e a denúncia de desrespeito a direitos.

A língua nas ruas p. 301

A atividade tem o objetivo de reforçar a percepção das estratégias de modalização do discurso que estiveram em foco nas atividades do capítulo. Organize a turma em grupos e peça que escolham, dentre os exemplos trazidos, três períodos que destaquem o uso das orações principais como modalizadoras. Em seguida, peça a um representante de cada grupo que apresente e comente esses exemplos. É interessante que o conjunto de exemplos mostre:

- 1) orações principais com verbos ou verbos + predicativos que evidenciem o grau de responsabilidade/ comprometimento do falante em relação à informação: “me parece que...”, “eu acredito que...”, “eu sei que...”, “é evidente que...”, “é provável que...” etc.;
- 2) orações que apaguem a figura do falante, contribuindo para a impessoalização: “sabe-se que...”, “comenta-se que...” etc.;
- 3) orações que expressem avaliações da realidade: “é fundamental que...”, “foi necessário que...”.

Não tema que se apresentem outros exemplos que não possam ser encaixados nessa descrição. A própria experiência com a língua permitirá aos alunos explicar os usos. O mais importante é torná-los mais sensíveis aos aspectos relativos à modalização. Caso você queira ler sobre o tema, sugerimos a tese *Orações subordinadas substantivas sob uma perspectiva funcionalista-cognitivista: uma proposta de descrição e ensino*, de Ana Carolina Sperança Criscuolo (disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103544/criscuolo_acs_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y.>; acesso em: 12 ago. 2020).

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. (1952-1953/1979). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALTAR, Marcos *et al.* O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3642>>. Acesso em: 4 set. 2020.
- BARROS-MENDES, Adelma N. N. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3ª e 4ª ciclos: algumas reflexões*. São Paulo: PUC, 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- 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.
- 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.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2019. Brasília: MEC/Fundeb/SEB, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Ensino Médio – OCNEM*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. 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).
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz/Publifolha, 2000.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.
- CLARE, Nícia A. V. (2002). 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: 4 set. 2020.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1994. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/446Couceiro.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2020.
- FONSECA, V. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FRISON, L. M. B. *Autorregulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não escolares*. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: PUCRS, 2006. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3616/1/385720.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2020.
- GATTI, B. 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: 4 set. 2020.
- GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOULEMOT, Jean M. *La nouvelle Héloïse*. Présentation et Notes. Paris: Librairie Générale Française, 2008.
- GOULEMOT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (dir.). *Práticas da leitura*. Iniciativa de Alain Paire. Trad. Cristiane Nascimento. Intr. Alcir Pécora. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Pensamento computacional e programação como ferramentas de aprendizagem*. 13 set. 2019. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/pensamento-computacional-e-programacao-como-ferramentas-de-aprendizagem.html>>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- JAUSS, Hans R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JAUSS, Hans R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aesthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- KRAEMER, Maria E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *GestioPolis*, 4 jul. 2005. Disponível em: <<http://www.gestiopolis.com/canales5/fin/avalica.htm>>. Acesso: 4 set. 2020.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- 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*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- 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).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. São Paulo: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- 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.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis: Vozes, 2009.
- NEVES, Maria H. de M. *Gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivania: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- 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.
- ROJO, Roxane H. R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- ROJO, Roxane H. R. (org.). *O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: produção, perfil e circulação*. Relatório final da pesquisa CNPq.
- ROJO, Roxane H. R. (org.). 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.
- 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, set./dez. 2015.
- SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. Trad. Sandra Nitri. São Paulo: Hucitec / Aderaldo & Rothschild, 2008. (Coleção Linguagem e Cultura, 40).
- SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- 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.
- SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 12, p. 53-63. Belo Horizonte: Dimensão, nov./dez. 1996.
- TECNOLOGIAS digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- TRAVAGLIA, Luiz C. *Concepção de gramática: gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1955. (Coleção Biblioteca Universitária).

Professor, além das apresentadas a seguir, indicamos, sempre que necessário, referências complementares comentadas ao longo dos capítulos, em magenta, e nos boxes “Biblioteca cultural”:

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

Esse livro propõe uma compreensão ampla e científica dos usos da linguagem e é dirigido a profissionais da Linguística.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Trata-se de um importante conjunto de documentos elaborados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Básica do MEC, com o objetivo de propor um debate acerca do papel da escola no desenvolvimento da competência leitora nos alunos.

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica*, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>>. Acesso em: 30 maio 2020.

Essa tese apresenta um estudo detalhado sobre o PC, além de verificar a possibilidade de desenvolvê-lo na Educação Básica utilizando exclusivamente atividades desplugadas (sem o uso de computadores) para que crianças em regiões/escolas onde não há computadores/dispositivos eletrônicos, internet e mesmo energia elétrica também possam se beneficiar desse método.

BRASIL. Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 4 set. 2020.

BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=575>. Acesso em: 12 abr. 2020.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem como metas promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos estudantes e educadores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, PNBE Periódicos e o PNBE do Professor.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Trata-se da publicação de textos diversos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e outros colaboradores acerca do ensino de gêneros escritos e orais na escola.

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. O autor aborda o Círculo de Bakhtin e seus grandes projetos; apresenta o contexto em que a questão da linguagem se coloca para o Círculo; explora a filosofia da linguagem do Círculo.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

Nesse livro, Fiorin mostra o que torna complexo o estudo de Bakhtin: o fato de esse pensador russo não ter elaborado uma teoria ou metodologia prontas. Apresenta algumas de suas ideias mais importantes.

GRANGEAT, Michel (coord.). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora, 1999.

O livro esclarece o conceito de metacognição e procura evidenciar o papel das estratégias metacognitivas na aprendizagem, oferecendo modos eficazes de o aluno lidar com a informação oriunda do meio e com os próprios processos de pensamento.

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.

MATTAR, João. *Metodologias ativas para educação presencial, blended e a distância*. Artesanato Educacional, 2017.

O livro aborda diversos tipos de metodologias ativas (aprendizagem híbrida, sala de aula invertida, peer instruction, aprendizagem baseada em problemas, em projetos, em gamificação, dramatização, design thinking) na educação presencial, semipresencial e EAD.

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 apresenta, analisa e explora algumas metodologias ativas de ensino. Também são fornecidas recomendações práticas para envolver o estudante ativamente nas aulas.

NOEMI, D. *Pensamento computacional: saiba como aplicar à realidade das escolas*. Disponível em: <<https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/pensamento-computacional/>>. Acesso em: 30 maio 2020.

Esse artigo apresenta as competências relacionadas ao PC e estratégias para incluí-lo na proposta pedagógica das escolas. Mostra que, diferentemente do que o próprio nome sugere, o PC não se relaciona apenas com a tecnologia, a programação ou a Matemática e tampouco exige o uso de computadores.

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 PNBE tomando como ponto de partida a avaliação realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG. O objetivo é refletir sobre a produção editorial destinada ao público juvenil, tanto do Ensino Fundamental – Anos Finais quanto do Ensino Médio.

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.

O texto tem como principal objetivo analisar a formação continuada de professores a partir do paradigma do educador crítico-reflexivo.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Nesse livro, Perrenoud defende que cada aprendizizado deve ter como objetivo preparar os alunos para etapas subsequentes do currículo, tornando-os capazes de mobilizar suas aquisições escolares dentro e fora da escola.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

A obra discute uma metodologia ativa de aprendizagem na qual os alunos 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.

PROGRAMAÊ! *Um guia para construção do pensamento computacional*. Fundação Telefônica Vivo. Fundação Lemann. 1. ed. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Guia_Final_06_09_2018.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

Esse guia convida o leitor a vivenciar um processo de construção do conhecimento a partir do PC. 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.

ROJO, Roxane H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

O livro trata da importância da educação linguística (leitura e escrita) alicerçada em princípios éticos, críticos e democráticos.

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.

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.

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*, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711/pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Nesse artigo, a autora revela várias ideias acerca do PC e mostra que ele representa uma habilidade universalmente aplicável não só por cientistas da computação, mas também por todo ser humano que precisa saber atuar na sociedade moderna. A ideia é mostrar que o PC é uma forma de os seres humanos resolverem problemas, e não de tentar fazer com que pensem como computadores.

WILTON ORMUNDO

Bacharel e licenciado em Letras (habilitação Português/Linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Diretor pedagógico e educacional (responsável pela orientação de famílias e de estudantes do Ensino Médio). Gestor cultural e professor de Português e de disciplinas especiais de formação de adolescentes em escolas em São Paulo por 23 anos.

CRISTIANE SINISCALCHI

Bacharela e licenciada em Letras (habilitação Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 27 anos. Autora de livros didáticos e paradidáticos.

SE LIGA NAS LINGUAGENS PORTUGUÊS

**OBRA ESPECÍFICA:
LÍNGUA PORTUGUESA**

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

1ª edição

São Paulo, 2020

Coordenação editorial: Roberta Vaiano

Edição de texto: Ademir Garcia Telles, Débora Lima, Felipe Bio, Sueli Campopiano, Valéria de Freitas Pereira

Assistência editorial: Cíntia Afarelli Pereira, Daniel Maduar Carvalho Mota, Simone Herchcovitch de Castro

Apoio pedagógico: Guilherme Pasmanik, Luisa Marsiglio, Martha Maccaferri, Ricardo Sato

Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula

Coordenação de produção: Patrícia Costa

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Daniel Messias, Adriano Moreno Barbosa

Capa: Daniela Cunha, Douglas Rodrigues José

Foto: OSTILL is Franck Camhi/Shutterstock

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Paula de Sá Belluomini, Rodolpho Souza

Editoração eletrônica: Casa de Ideias

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Adriana Bairrada, Luciana Garcia, Renata Palermo, Renato Bacci, Vera Rodrigues

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Mariana Zanato, Marcia Sato, Maria Marques

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Ormundo, Wilton
Se liga nas linguagens : português / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

"Obra específica: Língua portuguesa"
"Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias"

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

20-38399

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Ensino médio 469.07

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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
Vendas e Atendimento: Tel. (0_11) 2602-5510
Fax (0_11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020

Impresso no Brasil



Apresentação

Caro aluno e cara aluna,

Há muitos anos, os autores desta coleção vêm trabalhando com adolescentes que, como você, refletem criticamente sobre as coisas da vida, têm opiniões, crises, sonhos, projetos e, acima de tudo, sentem-se capazes de transformar o mundo, por mais árido que ele se apresente em alguns momentos.

Essa capacidade e essa força criadora dos jovens nos movem e nos incentivam a entrar nas salas de aula todos os anos, a pesquisar métodos de ensino-aprendizagem, a pensar em diferentes formas de dialogar com nossos alunos, a investigar novas tecnologias e a escrever obras como esta.

Embora reconheçamos que todas as áreas do conhecimento são essenciais para a formação humana, consideramos que o trabalho com a linguagem é, de certo modo, especial. Como disse o poeta mexicano Octavio Paz, "A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade".

Acreditamos que é a palavra que nos possibilita inventar e reinventar o mundo; é ela que, quando transformada em arte, nos convida a outros universos e permite nosso acesso ao mais secreto e íntimo de nós mesmos por meio de outros "seres humanos"; os personagens das histórias que lemos; é a palavra que nos dá direito ao grito; é ela, finalmente, que expressa e organiza tudo aquilo que sentimos e somos.

Esperamos que seu contato com os vários gêneros textuais, seu estudo sobre o funcionamento da língua e seu mergulho nos muitos textos literários apresentados aqui constituam momentos de prazer e de – quem sabe – embate. Este livro pretende dar voz a você, e não apenas ser um mero instrumento de consulta.

Um abraço.

Conheça seu livro

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

Pra começar
Em **Literatura**, introduz você no universo do movimento que será estudado e, em **Análise linguística/Semiótica**, o estimula a recuperar conhecimentos que você já tem sobre o tema.

LIVRO 7
Romantismo: um movimento plural

Pra começar

Almeida Garrett é considerado o pai do Romantismo português. Ele nasceu em 1791, em Vila Rica, Minas Gerais, e morreu em 1850, em Lisboa. Foi um escritor, jornalista, político e diplomata. Sua obra é marcada por um estilo romântico e por um compromisso com a cultura e a educação.

Desafio de linguagem

1. Leia o texto e responda às questões propostas.
2. O que é o Romantismo? Quais são suas características principais?
3. Como o Romantismo se manifestou em Portugal?

LIVRO 19
As palavras e o sentido

Pra começar

As palavras são os tijolos da comunicação. Elas nos permitem expressar nossos pensamentos e sentimentos. No entanto, o significado das palavras pode variar de acordo com o contexto em que são usadas.

Desafio de linguagem

1. Leia o texto e responda às questões propostas.
2. Como o contexto influencia o significado das palavras?
3. Qual a importância de entender o sentido das palavras?

LIVRO 20
O mundo de Júlio

Pra começar

Júlio é um personagem complexo e fascinante. Sua história é marcada por conflitos internos e externos. Vamos explorar o mundo de Júlio e entender suas motivações e ações.

Desafio de linguagem

1. Leia o texto e responda às questões propostas.
2. Como o mundo de Júlio é construído?
3. Qual a importância de entender o mundo de Júlio?

LIVRO 21
O mundo de Júlio

Pra começar

Júlio é um personagem complexo e fascinante. Sua história é marcada por conflitos internos e externos. Vamos explorar o mundo de Júlio e entender suas motivações e ações.

Desafio de linguagem

1. Leia o texto e responda às questões propostas.
2. Como o mundo de Júlio é construído?
3. Qual a importância de entender o mundo de Júlio?

EM AÇÃO/ NA PRÁTICA
As atividades ampliam seu conhecimento sobre o que foi exposto, inclusive propondo relações com textos contemporâneos.

LIVRO 22
O mundo de Júlio

Pra começar

Júlio é um personagem complexo e fascinante. Sua história é marcada por conflitos internos e externos. Vamos explorar o mundo de Júlio e entender suas motivações e ações.

Desafio de linguagem

1. Leia o texto e responda às questões propostas.
2. Como o mundo de Júlio é construído?
3. Qual a importância de entender o mundo de Júlio?

Desafio de linguagem
Você é convidado a produzir em diversos gêneros para expressar opiniões, expor interesses, analisar textos etc.

LITERATURA 9

Capítulo 1 O texto literário 10

Movimentos literários.....	10
Contexto histórico e historiografia.....	11
A importância da biblioteca cultural.....	12
Desafio de linguagem – Produção de fala pública formal	13

Capítulo 2 Gêneros literários: o épico, o dramático e o lírico 15

A teoria clássica dos gêneros.....	16
Gênero épico: narrativa da grandiosidade.....	16
O gênero épico na modernidade.....	17
Gênero dramático: a arte da ação.....	17
A tragédia e a comédia.....	17
Gênero lírico: a expressão do eu.....	18
Características do poema.....	18

Desafio de linguagem – Produção de gif 21

Capítulo 3 A herança portuguesa 22

• Infográfico: Trovadorismo – Humanismo – Classicismo.....	23
Poesia lírica: o amor em três tempos.....	24
Trovadorismo: as cantigas medievais.....	24
As cantigas de amor.....	24
As cantigas de amigo.....	25
Humanismo: a poesia palaciana.....	26
Desafio de linguagem – Produção de poema	26
Classicismo: a lírica de Camões.....	27
O teatro no Humanismo: Gil Vicente.....	28
A epopeia portuguesa: <i>Os Lusíadas</i>	29
Um personagem marcante: o Velho do Restelo.....	29

Capítulo 4 Quinhentismo: escritos sobre um outro mundo 34

A carta de Caminha.....	35
Desafio de linguagem – Produção de fala pública formal	37
• Quadro síntese dos movimentos literários brasileiros.....	38

Capítulo 5 Barroco: movimento dos contrastes 40

O dualismo típico do Barroco.....	41
Cultismo <i>versus</i> conceptismo.....	41
O Barroco em terras portuguesas.....	42
O Barroco em terras brasileiras.....	42
Gregório de Matos: um poeta completo.....	42
Padre Antônio Vieira: o homem da palavra.....	44
Sermões: sedução e pregação.....	44
Desafio de linguagem – Realização de performance	46

Capítulo 6 Arcadismo: o retorno dos clássicos 47

Desafio de linguagem – Realização de enquete e produção de gráficos	47
Do Classicismo ao Neoclassicismo.....	48
À luz da razão.....	48
As convenções árcades.....	48

O Arcadismo em Portugal.....	49
Bocage: poeta de tantas faces.....	49
O Arcadismo no Brasil.....	51
A poesia lírica.....	51
Tomás Antônio Gonzaga, o famoso Dirceu.....	51
A poesia épica.....	53
Santa Rita Durão e Basílio da Gama: a temática indígena.....	53

Capítulo 7 Romantismo: um movimento plural 56

Um movimento de muitas faces.....	57
Desafio de linguagem – Produção de podcast	58
• Mapa mental: Romantismo: contexto histórico.....	59
Romantismo em Portugal.....	60
Camilo Castelo Branco: o novelista ultrarromântico.....	60
O Romantismo no Brasil.....	63
A poesia romântica.....	63
Primeira geração: os poetas nacionalistas.....	63
Gonçalves Dias: a poesia épica.....	63
Segunda geração: os ultrarromânticos.....	64
Álvares de Azevedo: o caráter romântico.....	64
Terceira geração: a poesia social.....	65
Castro Alves: “o poeta dos escravos”.....	65
A prosa romântica.....	67
O romance indianista: o encontro de raças.....	67
O romance regionalista: retrato do interior.....	69
O romance urbano: a representação da Corte.....	69
Desafio de linguagem – Contação de histórias	70
Desafio de linguagem – Produção de playlist	73

Capítulo 8 Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência 74

Realismo: a “verdade verdadeira”.....	75
• Mapa mental: Realismo-Naturalismo: contexto histórico.....	76
A busca da análise objetiva do real.....	77
Naturalismo: um tipo de Realismo.....	78
Desafio de linguagem – Produção de HQ	79
Realismo em Portugal: jovens ao ataque.....	80
Eça de Queirós: o crítico português.....	80
O Realismo-Naturalismo no Brasil: dois focos e dois mundos.....	83
Machado de Assis: um homem crítico.....	83
O Realismo particular de Machado.....	83
As fases do autor.....	84
<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> : ruptura e inovação.....	84
Aluísio Azevedo: retratista de coletividades.....	85
O cortiço: o romance do coletivo.....	86
Desafio de linguagem – Produção de podcast	90

Capítulo 9 Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século 91

Parnasianismo: a arte pela arte.....	92
O Parnasianismo no Brasil.....	92
A tríade parnasiana.....	92
Simbolismo: novo mergulho na subjetividade.....	94

A influência de Baudelaire	94
O Simbolismo em Portugal	95
Poetas nas nuvens: os nefelibatas	95
O Simbolismo no Brasil	96
Cruz e Sousa: uma obra revolucionária	96
Desafio de linguagem – Produção de poema	98
Capítulo 10 Vanguardas europeias e Modernismo português	99
• Infográfico: Vanguardas artísticas	100
Modernismo português	103
Fernando Pessoa	104
Fernando Pessoa “ele-mesmo”	104
Alberto Caeiro: o mestre do ver e ouvir	105
Ricardo Reis: o clássico	106
Álvaro de Campos: o engenheiro	107
Desafio de linguagem – Produção de poema	108
Capítulo 11 Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas	111
Pré-Modernismo: um período de transição	111
Euclides da Cunha: a investigação do sertão	112
“O homem”: os protagonistas da tragédia	112
Lima Barreto: denúncia e desabafo	113
<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>	113
Monteiro Lobato: a escrita impiedosa	115
Augusto dos Anjos: artista singular	116
Desafio de linguagem – Exposição oral	119
Capítulo 12 A primeira fase do Modernismo: o espírito combativo	120
A Semana: dias bem agitados	121
Desafio de linguagem – Produção de gif	121
Mário de Andrade: o “escritor-síntese”	122
<i>Macunaíma</i> : obra central da fase heroica	122
Desafio de linguagem – Produção de playlist comentada	123
Oswald de Andrade: polemista	124
Uma poesia <i>ready-made</i>	124
Antropofagia: a devoração cultural	125
Manuel Bandeira: poeta do cotidiano	126
Capítulo 13 A segunda fase do Modernismo: a consolidação do movimento	129
A poesia: combate, ousadia e tradição	130
Carlos Drummond de Andrade: a poética das multifaces	130
Sujeito em descompasso: o <i>gauche</i>	130
Sujeito no mundo: o eu social	131
Um poeta maduro	132
Cecília Meireles: leitora sensível do mundo	132
O romance: o regionalismo em foco	134
Graciliano Ramos: a literatura dos excluídos	134
<i>Vidas secas</i> : os emudecidos	134
Rachel de Queiroz: uma voz feminina no regionalismo	136
José Lins do Rego: uma narrativa memorialista	136
Jorge Amado: uma literatura popular	136
Erico Veríssimo: uma voz do Sul	136
Desafio de linguagem – Produção de videominuto	140

Capítulo 14 Produção pós-modernista: novas palavras	141
• Infográfico: Literatura dos séculos XX e XXI	142
Pós-Modernismo: uma poesia múltipla	144
João Cabral de Melo Neto: a poesia objetiva	144
O poeta engenheiro	144
O Nordeste em João Cabral	145
Concretismo: poesia verbivocovisual	146
Pós-Modernismo: uma prosa investigativa	146
Clarice Lispector: o não relatável	147
<i>A paixão segundo G.H.</i> : inovação radical	147
<i>A hora da estrela</i> : três narrativas	148
Guimarães Rosa: a reinvenção do regionalismo	149
<i>Grande sertão Veredas</i> : romance único	150
Desafio de linguagem – Produção de verbete	152
Capítulo 15 Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa	153
Literatura lusófona contemporânea	155
Saramago: uma escritura consagrada	155
Agualusa: marcas da identidade angolana	157
Ondjaki: essência africana	159
Desafio de linguagem – Produção de videocurrículo	164
ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	165
Capítulo 16 Linguagem e língua	166
As várias linguagens	167
• Infográfico: Por dentro da variação linguística	168
Adequação linguística	170
Capítulo 17 Língua falada e língua escrita	175
Tempo de planejamento	176
Modalidades complementares	177
Capítulo 18 Fatores envolvidos na comunicação	180
As funções da linguagem	181
Outros fatores envolvidos na comunicação	182
A intertextualidade	182
A intencionalidade	183
A coesão e a coerência textuais	184
Desafio de linguagem – Produção de paródia	187
Capítulo 19 As palavras e o sentido	188
Polissemia e sentido criativo	189
• Infográfico: Figuras de linguagem	190
Desafio de linguagem – Produção de breve análise literária	191
Capítulo 20 Morfemas e processos de formação de palavras	194
Tipos de morfema	194
Radical	195
Afixo	195

Desinência.....	195
Vogal temática.....	196
Processos de formação de palavras.....	196
Composição.....	197
Derivação.....	197
Encurtamento de palavras.....	198
Onomatopeia.....	199
Estrangeirismos.....	199
Neologismo.....	200
Desafio de linguagem – Produção de análise de card.....	202
Capítulo 21 Substantivo e adjetivo.....	203
Gênero e número.....	205
Gênero.....	205
Número.....	206
Grau.....	207
Variação de grau do substantivo.....	208
Variação de grau do adjetivo.....	208
Desafio de linguagem – Produção de card.....	210
Capítulo 22 Numeral e artigo.....	212
Numeral.....	212
Artigo.....	213
Desafio de linguagem – Análise de infográfico.....	215
Capítulo 23 Pronome.....	218
Pronome pessoal.....	219
Pronome de tratamento.....	220
Pronome demonstrativo.....	224
Pronome possessivo.....	226
Pronome indefinido.....	226
Pronome interrogativo.....	227
Pronome relativo.....	227
Capítulo 24 Verbo.....	231
Flexões do verbo.....	232
Classificação dos verbos quanto à flexão.....	234
Desafio de linguagem – Resposta a dúvida de leitor.....	235
Verbos auxiliares e suas funções.....	236
Indicação de aspecto verbal.....	237
Indicação de modalização.....	237
Formas nominais do verbo.....	237
Infinitivo.....	237
Gerúndio.....	237
Particípio.....	237
Vozes verbais.....	238
Capítulo 25 Advérbio.....	242
Valor semântico dos advérbios.....	243
Capítulo 26 Preposição e conjunção.....	246
Uso de preposição antes de pronome relativo.....	247
A crase.....	248
Casos especiais.....	249
Conjunção.....	250
Valores semânticos das conjunções.....	251
Conjunções coordenativas.....	252
Conjunções subordinativas.....	252
Capítulo 27 Introdução à sintaxe e sujeito.....	256
As orações.....	257
Sujeito simples, sujeito composto e sujeito desinencial.....	258
Concordância do verbo com o sujeito simples ou com o sujeito composto.....	259

Sujeito indeterminado.....	260
Oração sem sujeito.....	261
Desafio de linguagem – Produção de comentário em grupo de mensagens.....	263
Capítulo 28 Predicados, objetos, predicativos e adjuntos adverbiais.....	265
Predicado verbal.....	265
Predicado nominal.....	266
Predicado verbo-nominal.....	267
Complementos verbais: objeto direto e objeto indireto.....	268
Pronome oblíquo como complemento verbal.....	268
Adjunto adverbial.....	269
Regência verbal.....	270
Capítulo 29 Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo.....	274
Complemento nominal.....	275
Adjunto adnominal.....	276
Alguns casos de concordância nominal.....	276
Aposto.....	277
Vocativo.....	278
A vírgula no interior das orações.....	278
Desafio de linguagem – Produção de relatório.....	280
Capítulo 30 Orações coordenadas.....	281
Orações coordenadas assindética e sindética.....	282
Oração coordenada sindética aditiva.....	283
Oração coordenada sindética adversativa.....	283
Oração coordenada sindética alternativa.....	283
Oração coordenada sindética conclusiva.....	284
Oração coordenada sindética explicativa.....	284
Capítulo 31 Orações subordinadas adjetivas e adverbiais.....	286
Oração subordinada adjetiva.....	287
Oração subordinada adverbial.....	290
Pontuação da oração subordinada adverbial.....	292
Capítulo 32 Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas.....	295
Oração subordinada substantiva.....	296
Oração subordinada substantiva subjetiva.....	297
Oração subordinada substantiva objetiva direta.....	297
Oração subordinada substantiva objetiva indireta.....	298
Oração subordinada substantiva completiva nominal.....	298
Oração subordinada substantiva predicativa.....	298
Oração subordinada substantiva apositiva.....	298
Oração subordinada reduzida.....	299
Desafio de linguagem – Debate.....	300
Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC.....	302
Referências bibliográficas.....	319

Literatura

“Você gosta de ler?”, “Que tipo de leitura aprecia?”, “Pode me indicar um livro?”, “O que está lendo agora?”. Você já notou que quando alguém faz essas perguntas normalmente não está se referindo à leitura de uma reportagem, de um *blog*, de um livro de ciências ou de culinária? A pessoa está falando de livros que contam histórias ou daqueles que transformam sentimentos em metáforas, aliterações, metonímias, versos e estrofes. Ela quer descobrir, na verdade, de que tipo de literatura você gosta e o que está lendo agora no metrô, na cama, deitado no banco da praça ou na rede (de descanso ou virtual).

E por que será que é tão importante ler literatura? E, mais do que isso, por que quando uma pessoa se apaixona pela arte literária não consegue mais abandoná-la? Talvez a própria literatura possa nos ajudar a responder a essas questões.

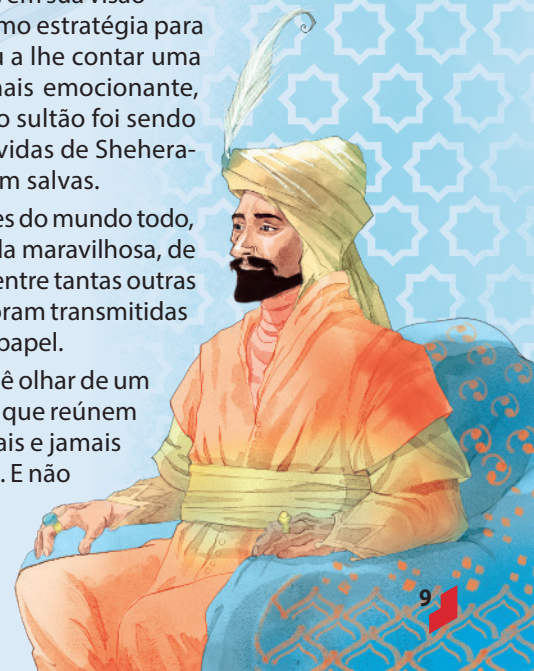
Existe um conjunto de histórias muito antigas, que surgiu provavelmente na Índia, por volta do século III, viajou para a Pérsia (atual Irã) pela boca dos comerciantes, foi traduzido pelos árabes mais ou menos no século VIII e, então, ganhou o mundo. Aqui no ocidente, elas ficaram conhecidas no século XVIII, quando um francês de nome Antoine Galland, entre surpreso e fascinado, traduziu um manuscrito do século XIII, fez várias alterações e cortes e intitulou a obra *As mil e uma noites*.

O que une essas narrativas seculares – como uma espécie de moldura – é a personagem Sheherazade, que decide se casar com o poderoso sultão Shariar para frear sua fúria assassina. Todas as esposas anteriores do sultão haviam sido mortas por ele na primeira noite de núpcias para que, em sua visão doentia, não tivessem a oportunidade de traí-lo. Como estratégia para impedir a continuidade dos crimes, a jovem passou a lhe contar uma história arrebatadora, que interrompia na parte mais emocionante, prometendo continuar na noite seguinte. E, assim, o sultão foi sendo cativado pela história e, mil e uma noite depois, as vidas de Sheherazade e de todas as outras mulheres do reino estavam salvas.

O que seduziu Shariar e continua seduzindo leitores do mundo todo, até hoje, são histórias como as de Aladim e a lâmpada maravilhosa, de Simbad, o marujo, de Ali Babá e os quarenta ladrões, entre tantas outras contadas por Sheherazade e por seu povo, as quais foram transmitidas coletivamente e mais tarde ganharam o suporte do papel.

A primeira parte deste livro é um convite para você olhar de um jeito diferente para os livros que contam histórias ou que reúnem poemas e perceber que eles são patrimônios culturais e jamais poderão ser ignorados, subestimados ou destruídos. E não duvide: a literatura pode ser revolucionária.

Nesta introdução, apresentamos, em linguagem acessível e atraente ao aluno, os objetivos a serem desenvolvidos nesta parte do volume e sua justificativa.



Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLIV.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Movimentos literários
- O contexto e a historiografia
- A biblioteca cultural do autor e do leitor

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.



Biblioteca cultural



O poeta José Paulo Paes em São Paulo, 1995.

Em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/jpaulo.html> (acesso em: 9 mar. 2020), você poderá conhecer mais sobre a obra de José Paulo Paes.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a imagem sugerida pelo poema é a de uma ampulheta.

2. A disposição dos versos, com diferentes comprimentos, remete à forma da ampulheta, imagem que se relaciona ao tema do tempo e da memória desenvolvido no poema.

Denominam-se **movimento literário**, **escola literária** ou **estilo de época** as obras de um mesmo período histórico que possuem semelhanças entre si, embora apresentem particularidades decorrentes do estilo de cada autor.

3. O poema trata do desejo de reter certos momentos da vida (os que “queríamos que ficassem”), associando-o à ação do funil da ampulheta, que retarda a descida da areia. No entanto, por ser impossível ir contra o fluxo do tempo, já que os momentos “se vão embora”, só resta resgatá-los por meio da memória, que, por isso, é louvada.

Pra começar

Leia, a seguir, o poema de José Paulo Paes (1926-1998) e observe como o poeta traduz em palavras a necessidade que temos de guardar bons momentos.

Elogio da memória

O funil da ampulheta
apressa, retardando-a,
a queda
da areia.

Nisso imita o jogo
manhoso
de certos momentos
que se vão embora
quando mais queríamos
que ficassem.

PAES, José Paulo. *Socráticas*: poemas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

1. Observe a maneira como os versos estão dispostos. Que imagem sugerem?
2. Explique a relação entre a imagem sugerida e o conteúdo do poema.
3. Justifique o título “Elogio da memória”.

Agora, pense em um momento que tenha sido muito especial para você e que esteja em sua memória, junto com outras lembranças. Em geral, sentimentos e experiências estão guardados no arquivo da nossa mente de forma desorganizada, confusa. Cabe à literatura, segundo o crítico literário Antonio Candido, organizá-los, mesmo quando são complexos e difíceis de traduzir.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. (Fragmento).

É o que ocorre no poema de José Paulo Paes. Nele, o poeta organizou as palavras para expressar um desejo impossível: o de eternizar os bons momentos.

Movimentos literários

Para interpretar o poema de José Paulo Paes, você examinou a linguagem do texto, observando como as palavras construíram sentidos. Além do conhecimento da linguagem, podemos nos valer de outros elementos no processo de leitura:

- o contexto histórico-social e cultural em que o texto foi concebido;
- o estilo do autor – cada escritor apresenta um conjunto de “marcas” particulares que o tornam singular se comparado a outros autores;
- o estilo de época – cada época apresenta um conjunto de traços comuns que a diferencia das demais.

3. As mulheres abrilhantam o evento: cantam para o público, “deslizam” pela sala, acompanhadas de seus pares masculinos, encantando a todos, e conversam sobre amenidades, entre olhares e sorrisos.

5. Sim. O poema emprega termos referentes ao universo das “baladas” contemporâneas, como *rave* e *bate-estaca*, e algumas palavras em inglês (*rave* e *jungle*), com seu uso e sentido atuais.

Fala aí!

Segundo o narrador de *A Moreninha*, o mais importante em um sarau era a possibilidade da dança e do encontro amoroso, simbolizado pela troca de olhares (“falar pelos olhos”). Você considera que esse também é um objetivo nas “baladas” contemporâneas?

! Fala aí! O mais importante nessa discussão é os alunos perceberem que os comportamentos descritos em *A Moreninha*, embora sujeitos ao contexto do período (código comportamental, moral etc.), permanecem, com adaptações. Pergunte aos alunos que diferenças há entre os códigos morais que regulavam os encontros amorosos no século XIX (geralmente rígidos e controlados pelas famílias) e os atuais. Abra espaço para que falem sobre a forma como se dá o flerte na geração deles (redes sociais, por exemplo).

Dica de professor

As coleções didáticas de literatura abordam apenas os principais escritores e algumas de suas obras. Você pode pesquisar outros autores dos períodos estudados para verificar se tem preferência por eles.

! Se achar conveniente, remeta os alunos ao Capítulo 18, em que os conceitos de interdiscursividade e intertextualidade são estudados.

! Ao tratarmos da “triade indissolúvel” obra/autor/público, baseamo-nos no ponto de vista do crítico Antonio Candido (*Literatura e sociedade*. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006).

1. O romance de Joaquim Manuel de Macedo foi publicado originalmente em 1844. Que palavras ou expressões são típicas da linguagem usada no período?
Sugestões de resposta: minuetes, regalos, cavatina, ataviado, dândi.
2. Quais comportamentos citados no trecho de Macedo podem ser considerados típicos dessa época?
Jogar *écarté*, caminhar de modo semelhante à marcha da Guarda Nacional, agir como “dândi” etc.
3. As mulheres recebem destaque na cena do sarau. Qual é sua função no evento?
4. Qual sensação o poeta procurou transmitir em “Pista de dança”? Justifique sua resposta com exemplos retirados do texto.
A sensação de agitação daquele que está em uma pista de dança, como revelam os termos “rodopio”, “bate-estaca” ou “teco”, por exemplo, e a própria disposição não convencional das palavras.
5. A linguagem utilizada pelo poeta em “Pista de dança” deixa evidente a época em que foi publicado o poema? Justifique sua resposta.
6. Embora o texto de Macedo seja um trecho de romance, e o de Waly Salomão, de um poema, eles se aproximam em relação ao conteúdo. Em que os eventos descritos nos textos se assemelham?
Ambos os textos tratam de um evento social que reúne pessoas que estão dispostas a se divertir, ouvir música e dançar.

A análise dos dois textos permite perceber que a comunicação literária se estrutura a partir de três elementos: nela, um artista (**autor**), influenciado por um conjunto de padrões presentes em sua época (contexto), cria sua **obra literária** e destina-a a um público (**leitor**).

Joaquim Manuel de Macedo (autor) escreveu o romance *A Moreninha* (obra) enfocando, principalmente, os costumes da sociedade carioca do Segundo Reinado (contexto). Por retratarem um cotidiano bastante conhecido dos leitores burgueses da época (público), sobretudo situações amorosas idealizadas, esses romances eram muito populares.

Como Macedo, outros autores, guardadas suas diferenças de estilo, abordaram esse mesmo contexto, destinando suas obras ao mesmo público burguês que se formava no Brasil no período. Todos eles são considerados escritores do Romantismo brasileiro, movimento literário que marcou grande parte do século XIX.

Nesta obra, trabalharemos com a **historiografia literária**, isto é, com os movimentos literários inseridos em seus contextos históricos. Apresentaremos uma seleção de fatos sociais e culturais importantes em cada época, as características dos movimentos literários e textos para análise. Em cada uma das escolas literárias serão destacados alguns escritores e obras considerados **canônicos**, isto é, representativos de uma época.

A importância da biblioteca cultural

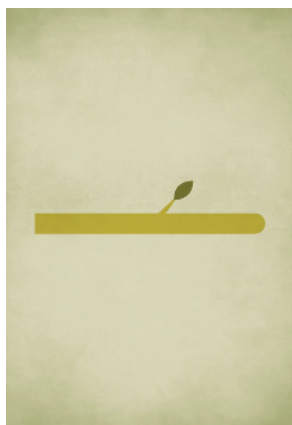
Quando um escritor cria um texto, ele estabelece “diálogos” intertextuais — diretos ou indiretos — com outros livros, pinturas, esculturas, filmes, peças de teatro, textos não literários. Intencionalmente ou não, ele aciona seu repertório cultural, construído ao longo da vida, e transforma suas referências literárias em “matéria-prima” para sua criação. Por isso, para que se possa interpretá-lo, é necessário investigar a “memória literária” que esse texto traz, a qual é composta de outros textos anteriores a ele.

Os pôsteres a seguir foram criados pelo *designer* estadunidense Christian Jackson para ilustrar algumas histórias populares que talvez você já conheça. Observe-os com atenção e procure associá-los às histórias a que se referem.

CHRISTIAN JACKSONSQUARE INCH DESIGN - COLEÇÃO PARTICULAR



Os três porquinhos



Pinóquio



Chapeuzinho Vermelho

Você conseguiu reconhecer as histórias representadas nessas imagens feitas com tão poucos traços? Sabe o que possibilitou isso? Sua **biblioteca cultural**! Se na sua biblioteca interna não existissem “exemplares” dessas narrativas, você não teria conseguido ler os cartazes.

Assim como os autores podem recorrer a outros textos para compor suas obras, o leitor também recorre à sua bagagem cultural quando lê. O sentido do texto vai sendo construído a partir de vários elementos: aqueles que estão no próprio texto; os diálogos que o autor daquele texto estabelece com outros autores; e o diálogo que você, leitor, faz com a sua própria biblioteca cultural.

Uma leitura puxa outra. Ao ler, acessamos novos dados e reencontramos outros que já conhecíamos. Assim, cada nova leitura torna-se um novo exemplar a ser depositado em nossa biblioteca cultural; e, quanto maior e melhor for essa biblioteca, mais ricas serão nossas leituras.



Acesse o site de Christian Jackson e conheça outros trabalhos do artista em: <<http://www.sinch.us/>> (acesso em: 9 mar. 2020).

! O conceito de **biblioteca cultural** foi formulado pelo crítico literário Jean-Marie Goulemot em “Da leitura como produção de sentidos” (In: ALAIN, Paire (dir.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009).



Desafio de linguagem

Produção de fala pública formal

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Para compreender as ilustrações de Christian Jackson, você recorreu à sua biblioteca cultural. Agora, com seu grupo, identifiquem uma obra artística (charge, poema, cena de filme etc.) cuja compreensão seja ampliada se o leitor contar com um “exemplar” específico nessa biblioteca. Preparem-se para mostrar a obra, expor o contexto de produção dela e da obra relida e explicar a intertextualidade. Em situações de apresentação pública, é preciso:

- preparar os *slides* de apoio – incluam as duas obras e informações necessárias para os colegas acompanharem as falas. Pensem em estratégias que favoreçam a comparação. Em caso de obras visuais e da introdução de outras imagens (para ilustrar o contexto de produção, por exemplo), cuidem para que a cor de fundo da tela ofereça bom contraste;
- organizar a fala – definam a ordem dos dados e as estratégias de introdução e encerramento;
- ensaiar a fala – atentem ao uso do corpo (gesticulação natural, posição frontal, deslocamento do olhar pela plateia etc.) e da voz (ser audível, ter ritmo adequado).

Todo o grupo deve se preparar para a apresentação, mas o professor escolherá apenas um dos integrantes para fazê-la.



O texto literário EM AÇÃO

1a. Os relatos revelam que o menino vive em dois planos, o da fantasia e o da realidade.

1. O conto a seguir é de um dos escritores mais importantes da língua portuguesa, o mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). Conheça a história de Paulo.

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

— Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *O sorvete e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1993. (Série Rosa dos Ventos). Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond — www.carlosdrummond.com.br.

- a) O que os relatos que o menino faz à mãe revelam sobre sua forma de viver?
- b) De acordo com sua compreensão do texto, o que seria esse “caso de poesia” referido pelo Dr. Epaminondas?
- c) O que significa o termo “verdadeiro”, no título? Há nele uma visão negativa sobre Paulo? Justifique.

! Fala aí! Peça que vários alunos apresentem suas opiniões. É interessante que, ao final, eles reconheçam que a mentira serve ao engano do outro, enquanto a imaginação constrói um mundo novo por seu efeito fantasioso, sem a pretensão de induzir ao erro. Seu efeito pode, em alguns casos, ser semelhante ao da mentira, mas seu princípio é diferente.



Dragões da Independência: unidade do Exército brasileiro criada, em 1808, pelo príncipe regente D. João de Bragança.

Fotonovelas: histórias em quadrinhos nas quais os desenhos são substituídos por fotografias.

Sétimo céu: expressão que sugere um estado de felicidade suprema.



Fala aí!

Na sua opinião, Paulo deve, de fato, ser avaliado como mentiroso? Para você, mentira e imaginação podem ser consideradas a mesma coisa? Justifique sua resposta.

! A abordagem da literatura deve levar o aluno a refletir sobre as perspectivas de mundo contidas nos discursos das várias práticas de linguagem e sobre os processos identitários. Nesse sentido, é importante que, além da oferta das obras mais significativas da literatura em língua portuguesa, o estudante seja colocado em contato com manifestações da cultura juvenil, inclusive aquelas que revelam uma participação social não institucionalizada, e com práticas culturais relativas a seu tempo, procedimentos relativos à Competência Específica (CE) 1, à CE 2 e à habilidade EM13LP24.

Sabia?

Além de veicular determinados padrões de uma época, reforçando-os, a literatura pode interferir mais diretamente na sociedade, mudando concepções e inspirando reações à ordem estabelecida.

Açoitada: golpeada, castigada.

Mocambos: habitações miseráveis, barracos.

Mulecada: forma oral de *molecada*, bando de moleques.

Redenção: salvação.

2a. Resposta pessoal. Peça para vários alunos apresentarem suas respostas e veja se as interpretações condizem com o poema. Na primeira estrofe, por exemplo, “beiradas” é uma provável referência à periferia, e “céu cinzento”, às dificuldades enfrentadas por seus moradores. É possível que alguns dos alunos reconheçam, acertadamente, uma referência às drogas (pedras que endurecem vidas) na segunda estrofe.

2b. Resposta pessoal. Sugestão: A luta contra a realidade descrita já está nascendo nos grupos oprimidos.

2c. As palavras são: “grafitando”, “poemas”, “declamando”, “rimas”, “versar” e “ritmado”.

2d. A arte está relacionada ao processo de “redenção”, isto é, de superação. As crianças “sedentas de história”, ou seja, desejosas de terem seu protagonismo, usam-na para se fazer ouvir. A arte teria, portanto, o papel de dar voz a todos.

2. O conto de Carlos Drummond de Andrade revelou o efeito da capacidade de imaginar. Veja, agora, um poema do autor contemporâneo Michel Yakini, que apresenta outra função da imaginação, associando-a à produção artística.

Mapas de asfalto

há tempos que o céu
das beiradas
acorda cinzento

as pedras ficam intactas
endurecendo vidas
pelas esquinas

a esperança passa
como ventania
pelas ladeiras

e o asfalto grita
denunciando
mentiras vencidas

são heranças de uma
cidade açoitada
em silêncio

nos mocambos de hoje
germina a resistência
do amanhã

em cada quintal
um trançado
autoestima se firma

no olhar da mulecada
vejo uma trilha
sedenta de história

é batuque,
rodeando as intenções,
cravando horizontes

grafitando nos
muros, poemas
da nossa virada

declamando ação,
sacudindo vozes

e na espreita das ruas
ecoam as rimas
num versar ritmado de redenção!

YAKINI, Michel. *Acorde um verso*. São Paulo: Elo da Corrente, 2012. p. 22-23.

- As cinco primeiras estrofes revelam uma realidade dura, penosa. Como as imagens expressam essa ideia?
- A sexta estrofe marca uma mudança de perspectiva. Usando as suas palavras, explique o sentido dos versos.
- Nas três últimas estrofes, quais palavras remetem ao campo da arte, especialmente da literatura?
- Segundo o poema, qual é o papel da arte? Explique sua resposta.

Biblioteca cultural

Michel Yakini é escritor e arte-educador. Ele atua em movimentos que promovem a arte na periferia de São Paulo. Saiba os países em que ele atuou e outras informações de sua biografia em <<https://www.michelyakini.com/biografia>> (acesso em: 9 mar. 2020).

Michel Yakini.



SONIA BISCHAIN

Investigue. A atividade estimula o trabalho de curadoria, pois os alunos devem realizar a pesquisa em fontes abertas, definir um critério de escolha dos autores e selecionar dados que justifiquem sua indicação. Além disso, permite o compartilhamento de gostos e interesses, revelando afinidades.

Investigue

Michel Yakini é um autor brasileiro contemporâneo. Você conhece outros? Pesquise escritores ou escritoras nascidos a partir de 1980 e recomende a seus colegas o contato com a obra de dois deles. Explique o critério que o levou a selecionar esses dois nomes.

Na conversa sobre os autores, comente que são considerados contemporâneos os autores cujas obras foram publicadas a

partir de 1965. Na atividade, no entanto, determinou-se um recorte para a seleção de autores mais jovens, como Luísa Geisler (1991, RS), Cristhiano Aguiar (1981, PB) e Vanessa Bárbara (1981, SP). Finalize comentando que a formação e a consolidação de um autor de literatura demandam experiência e vivência, daí um autor de 40 anos, por exemplo, ser considerado jovem.

Gêneros literários: o épico, o dramático e o lírico

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLIV.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Gêneros literários: visão clássica
- Gênero épico: epopeia e gênero narrativo moderno
- Gênero dramático: tragédia e comédia
- Gênero lírico: características do poema

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Entrementes: enquanto isso.

Nau: embarcação.

Impelia: empurrava.

Sócios: no contexto, outros homens da embarcação.

Célere nave: rápida nau.

Calabres: cordas grossas.

Aquívos: gregos da Tessália ou do Peloponeso.

Alçam-se: levantam-se.

Mavioso: melodioso.

Pra começar

Você já ouviu falar das obras *Iliada* e *Odisseia*? Segundo a tradição, esses poemas épicos teriam sido criados por Homero a partir de referências populares gregas. Na primeira obra, são narrados os episódios da Guerra de Troia; na segunda, as aventuras de Ulisses (também personagem da *Iliada*), que, depois do conflito, rumo para Ítaca, ilha onde residem a sua esposa Penélope e o seu filho Telêmaco, os quais o herói não vê desde sua partida para Troia.

Neste fragmento da *Odisseia*, Ulisses (em grego, “Odisseu”, daí *Odisseia*) conta como reagiu ao sedutor e mortal canto das Sereias, que se aproximaram de sua embarcação.

À ilha, entrementes, a nau bem construída chegara depressa, onde as Sereias demoram, que um vento propício a impelia.

[...]

Uma rodela de cera cortei com meu bronze afiado, em pedacinhos, e pus-me a amassá-los nos dedos possantes.

[...]

Sem exceção, depois disso, tapei os ouvidos dos sócios; as mãos e os pés, por sua vez, me amarraram na célula nave, em torno ao mastro, de pé, com possantes calabres seguro.

Sentam-se logo, batendo com o remo nas ondas grisalhas.

Mas, ao chegar à distância somente de grito da praia, com toda a força a remar, não passou nosso barco ligeiro despercebido às Sereias, de perto, que entoam sonoras:

“Vem para perto, famoso Odisseu, dos Aquívos orgulho, traz para cá teu navio, que possas o canto escutar-nos”.

[...]

Dessa maneira cantavam, belíssima. Mui desejoso de as escutar, fiz sinal com os olhos aos sócios que as cordas me relaxassem; mas eles remaram bem mais ardorosos.

Alçam-se, então, Perimedes e Euríloco e deitam-me logo novos calabres, e os laços e as voltas mais firmes apertam.

Mas, quando essa ilha, na viagem, deixamos ficar bem distante, sem mais ouvirmos a voz das Sereias e o canto mavioso, meus companheiros queridos tiraram depressa do ouvido a cera ali por mim posta e dos laços, por fim, me livraram.

HOMERO. *Odisseia*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Hedra, 2011. (Fragmento).



1. Além da voz de Ulisses, que outras vozes estão presentes no texto? O que elas expressam? *As vozes das Sereias, que chamam o herói para ouvir seu canto mágico e, assim, enfeitiçá-lo e arrastá-lo para o fundo do mar.*
2. Nos textos literários, frequentemente observamos alterações na ordem mais comum dos termos de uma frase, como exemplifica: “À ilha, entrementes, a nau bem construída chegara depressa, / onde as Sereias demoram, que um vento propício a impelia”.

a) Reescreva o trecho no caderno, iniciando por: “Entrementes, a nau bem construída...”

b) Arrisque uma hipótese: Por que se optou pela ordem indireta?

2a. Entrementes, a nau bem construída chegara depressa à ilha onde as Sereias demoram, que um vento propício a impelia.

2b. Resposta pessoal. O importante é o aluno perceber que, na literatura, a forma importa tanto quanto o conteúdo: a inversão dos termos da frase provoca um efeito mais solene (adequado à epopeia, como se verá a seguir), distanciando o texto da linguagem comum, cotidiana.

3b. Revela que ele é astucioso, ousado, corajoso e inteligente. Professor, comente que Ulisses é conhecido como o “engenhoso”, inclusive por ter sido dele a ideia de construir o cavalo de madeira que permitiu aos gregos entrar escondidos em Troia.

! Yves Stalloni (Universidade de Toulon, França) defende que “foram os sucessores de Platão e de Aristóteles que, por meio de uma leitura ‘moderna’ dos escritos antigos, contribuíram para o estabelecimento de uma distribuição ternária dos gêneros. Tripartição cômoda que passou a ser depois disso tradicionalmente retomada pelos teóricos da época clássica [...]”. Segundo ele, como o texto em prosa era relativamente raro na Antiguidade, “seria quase lícito dizer que, para os antigos, toda forma literária é poética” (*Os gêneros literários*. Trad. e notas Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007. Col. Enfoques Letras).

Biblioteca cultural

Você ficou curioso para ler uma das epopeias gregas? No Portal Domínio Público você pode encontrar os textos de *Ilíada* e *Odisseia*. Pesquise pelos títulos das epopeias em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>> (acesso em: 24 jul. 2020).

3a. Ulisses corta uma rodela de cera em pedaços para com eles tapar os ouvidos dos marinheiros. Depois, pede a eles que o amarrem a um mastro para que possa ouvir o canto mágico das Sereias.

3. **Ulisses elabora uma estratégia para poder ouvir o canto das Sereias de forma segura.**
- Descreva o que ele faz para conseguir seu objetivo.
 - O que essa estratégia revela sobre a personalidade de Ulisses?

O texto que você leu pertence ao **gênero épico**. Neste capítulo, você conhecerá a classificação dos textos literários a partir de uma teoria que, apesar de ter sofrido alterações, permanece válida desde a Antiguidade.

A teoria clássica dos gêneros

Com base na literatura de sua época, o filósofo grego Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) defende, na obra clássica *Poética*, que há dois gêneros literários, o **épico** (narrativo) e o **dramático** (teatral), que se diferenciam pela maneira como o artista “imita” (representa) a realidade. No primeiro, um narrador (voz épica) conta, em versos, a ação dos personagens; no segundo, as ações são representadas diretamente por eles. Mais tarde, já no Renascimento (século XVI), estudiosos italianos incluíram na teoria clássica um terceiro gênero literário, o **lírico**, em que o poeta faz uso de um *eu poético* para expressar subjetivamente um mundo interior.

Cada qual com suas características (em relação ao tema e ao tipo de verso, por exemplo), épico e dramático não se misturavam. Essa **teoria clássica** dos gêneros, diferentemente do que ocorre hoje, estabelecia para os artistas normas rígidas, que não podiam ser rompidas.

Conheça agora aspectos centrais dos três gêneros.

Gênero épico: narrativa da grandiosidade

Você conhece a lenda do cavalo de Troia? Sabe o que significa a expressão “calcanhar de Aquiles”? Já tinha ouvido a narrativa em que Ulisses pede que o amarrem ao mastro de um barco para ouvir, em segurança, o canto das Sereias, o mais belo que um mortal poderia escutar?

As histórias ligadas a essas perguntas, muito antigas, chegaram até nós graças ao conhecimento das **epopeias** greco-latinas, poemas épicos que misturam elementos históricos a mitos e lendas. No gênero épico, feitos grandiosos de heróis são narrados por uma **voz épica**. Tais heróis representam um povo ou uma nação; por isso, o poeta transforma-se em uma espécie de porta-voz de sua gente.

Os modelos mais conhecidos desse gênero literário são a *Ilíada* e a *Odisseia*, atribuídas ao grego Homero, e a *Eneida*, do poeta romano Virgílio, produzidas na antiguidade clássica, e *Os Lusíadas*, obra escrita pelo poeta português Luís Vaz de Camões, em 1572. No Brasil, um exemplo de poema épico é *Caramuru* (1781), de Santa Rita Durão.

Sabia?

Maquete do cavalo de Troia criada para o filme *Troia*, dirigido por Wolfgang Petersen (EUA, 2004). A expressão pejorativa “presente de grego” está relacionada ao episódio da *Ilíada* no qual os gregos, em guerra contra os troianos, presentearam o inimigo com um cavalo de madeira, dentro do qual estavam os soldados que invadiram e destruíram a cidade de Troia.



JUSTIN KASE ZNINEZ/ALAMY/FOTARENA

3. Sugestão de resposta: A posição vertical associa-se ao fato de a foto de que falam os personagens estar em uma parede ou ao momento de ascensão da mãe que faleceu (se considerarmos algumas crenças religiosas).

O gênero épico na modernidade

Os poemas épicos, muito provavelmente, deram origem aos gêneros narrativos modernos, escritos em prosa. No entanto, a figura do herói representativo de uma coletividade e enaltecido nas epopeias foi cedendo lugar ao herói individualista, um sujeito com problemas comuns. Leia ao lado um exemplo de miniconto escrito pelo gaúcho Marcelo Spalding.



1. A narrativa do miniconto é muito enxuta, cabendo ao leitor recuperar os fatos anteriores. Quais são esses fatos? *A mãe do menino morreu durante um parto.*
2. É possível caracterizar a interioridade dos personagens com base no que é narrado? Explique sua resposta. *Sim. Ao perguntar sobre a mãe, o menino revela saudade, tristeza ou incompreensão, enquanto o pai, ao responder apertando com força a mão da criança, mostra preocupação em ajudar o filho a lidar com seu sofrimento.*
3. O que explica a maneira como o texto foi disposto na página?

Nesse miniconto, o narrador relata, em terceira pessoa, ações externas (representadas pela observação da foto e pela conversa) e internas (evidenciadas pelos sentimentos sugeridos). Não há, na narrativa, ações extraordinárias e um comportamento heroico tradicional; pelo contrário, revela-se um sujeito comum, frágil diante do drama da existência.

A gradativa substituição do herói épico pelo homem comum, quando não o homem diminuído, em crise, será observada em romances, novelas, contos, crônicas ou mesmo em gêneros híbridos, com os quais você terá contato ao longo do Ensino Médio.

Gênero dramático: a arte da ação

Imagine que você deva transformar o conto de Marcelo Spalding em uma peça de teatro. Que ações os personagens teriam de realizar para substituir a figura do narrador? Que tom dariam às falas? Como seriam o cenário e a luz da encenação? Que trilha sonora poderia enfatizar os sentimentos envolvidos na conversa entre pai e filho? São muitos os aspectos envolvidos na transposição de um gênero para o outro.

O gênero dramático caracteriza-se, em geral, pela presença de personagens que tomam a palavra e se colocam em ação. Com base no que dizem ou fazem, o leitor (ou espectador) vai entrando em contato com a história que está sendo contada. A linguagem dramática apresenta duas facetas: a fala (diálogo ou monólogo), que será dita pelos personagens/atores, e as rubricas (indicações do que os atores deverão fazer).

No texto teatral, convivem o tempo dramático (vivido pelos personagens) e o tempo de duração da peça (vivido pelos espectadores). Assim, uma peça pode abarcar décadas ou mesmo séculos, mas esse período pode ser representado em poucos minutos no palco.

A tragédia e a comédia

Você já se emocionou, ao assistir a um filme ou a uma peça de teatro, diante da dor de um personagem, como se estivesse vivendo esse sentimento? As tragédias gregas clássicas buscavam esse tipo de identificação com seu público.

Tragédia é um texto teatral que representa uma ação humana dolorosa, determinada por um destino (*fatum*) que conduz um herói de condição elevada (rei, príncipe, herói mitológico etc.), contra sua vontade, à infelicidade ou à morte. Ao experimentar emoções intensas dos personagens, a plateia vivia a **catarse**, isto é, uma espécie de contato imediato com suas próprias emoções, libertando-se de suas dores.

Já a comédia, segundo Aristóteles, deveria retratar a vida cotidiana de pessoas comuns. Em sua *Poética*, ele explica que a comédia deveria imitar os piores homens, tratar de assuntos inferiores e manter sua força cômica pela *deformidade* dos personagens (defeito ou feiura) e pela linguagem (brincadeira com nomes, associações engraçadas etc.).

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

SPALDING, Marcelo.
"Ciranda da vida". In: _____.
Minicontos e muito menos.
Porto Alegre: Casa Verde, 2009.

❗ Se achar conveniente, comente que, para Aristóteles, o poder de mimese, ou seja, de "imitação direta", fazia do teatro (principalmente a tragédia) o principal gênero literário. Hoje, no entanto, alguns críticos questionam a classificação dos textos dramáticos como gênero literário, pois a arte teatral não está ligada somente ao ato da leitura, mas também à encenação.



SHARPER/SHUTTERSTOCK

Gênero lírico: a expressão do eu

Leia o poema a seguir, escrito pelo poeta contemporâneo fluminense Antonio Carlos Secchin.

De chumbo eram somente dez soldados,
plantados entre a Pérsia e o sono fundo,
e com certeza o espaço dessa mesa
era maior que o diâmetro do mundo.

Aconchego de montanhas matutinas
com degraus desenhados pelo vento;
mas na lisa planície da alegria
corre o rio feroz do esquecimento.

Meninos e manhãs, densas lembranças
que o tempo contamina até o osso,
fazendo da memória um balde cego

vazando no negrume de um poço.
Pouco a pouco vão sendo derrubados
as manhãs, os meninos e os soldados.

SECCHIN, Antonio Carlos. *Todos os ventos*.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

1. O tema é a passagem do tempo (o apagamento da memória, a distância da infância etc.). É desenvolvido por meio de uma comparação entre o momento da infância, quando os meninos brincavam com os soldados, e o presente, quando isso é esquecido, não faz mais parte da experiência.

4. Há exploração da sonoridade das palavras (pela rima, ritmo dos versos etc.). Professor, não se ocupe, neste momento, com a precisão da abordagem dos recursos sonoros. Basta que os alunos reconheçam que há exploração da sonoridade.



1. Qual é o tema desse poema? Como esse tema é desenvolvido?

2. Qual tipo de emoção se revela na voz que expressa esse tema?

3. Como você interpretou os versos “fazendo da memória um balde cego // vazando no negrume de um poço”? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que a imagem poética sugere que a memória não pode ser controlada, dirigida.

4. Leia o poema em voz alta. Em que ele se diferencia de um texto em prosa?

2. Espera-se que os alunos apontem certa nostalgia ou tristeza.

O poema de Secchin é um exemplo do gênero lírico. Nele, o poeta expressa seu sentimento em relação a um tempo que já findou. Está em foco seu mundo interior, cabendo às imagens do mundo exterior expressar sentidos íntimos, particulares. Observe como a imagem de um balde no “negrume de um poço” sugeriu uma visão pessoal acerca da memória.


No gênero lírico, a linguagem é explorada para expressar emotivamente a percepção de um “eu”, sua intimidade (suas dores, júbilos, ódios, horrores etc.), e para provocar uma impressão no leitor. Esse “eu”, que não deve ser confundido com a pessoa do poeta, pode ter várias denominações, sendo as mais comuns **eu lírico** e **eu poético**.

Características do poema

O gênero lírico se expressa mais frequentemente por meio de poemas. No entanto, é preciso lembrar que os gêneros épico e dramático também se valem deles.

Os poemas se caracterizam pela exploração das muitas possibilidades de efeitos de sentido que as palavras oferecem: imagens são usadas para traduzir sentidos abstratos e únicos. Além disso, as construções frasais, a sonoridade, a disposição das palavras na página e a pontuação são recursos explorados para a obtenção de efeitos expressivos.

Veja, a seguir, alguns dos elementos desse gênero textual.

Verso e estrofe  Seguimos a definição de Evanildo Bechara, evitando, neste momento, outras mais complexas (*Moderna gramática portuguesa*. 34. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992. p. 352.).

Embora existam **poemas em prosa**, os poemas são, com mais frequência, escritos em **versos**, que são unidades rítmicas. Um conjunto de versos forma uma **estrofe**.

Por muitos séculos, predominou a construção de poemas com estrofes regulares, isto é, com o mesmo número de versos, mas, na poesia moderna, não há uma regra fixa para a divisão de uma estrofe — em geral, os versos que a compõem partilham relações de sentido e estão organizados em torno de uma ideia.

 Os alunos estudarão um poema em prosa ainda neste capítulo.

Sabia?

Na Antiguidade, os poetas recitavam e cantavam suas produções ao som de um instrumento musical, a lira, daí a origem da palavra “lírico”.

Existem poemas que apresentam formas fixas. É o caso do soneto, formado por dois quartetos e dois tercetos (estrofes de quatro e de três versos, respectivamente), como o poema de Secchin.

Ritmo e métrica

Os versos são formados por uma combinação de sons que obedecem a uma certa regularidade. O efeito resultante da distribuição alternada de sílabas fracas (átonas) e fortes (tônicas) dos versos de um poema denomina-se ritmo.

Por muitos séculos, a arte de fazer poemas consistia em escrevê-los dentro de certas normas, como, por exemplo, com versos de mesma medida. A medida de um verso corresponde ao número de **sílabas métricas** ou **poéticas** que ele apresenta, e a técnica de decompô-lo chama-se **escansão**.

Veja um exemplo de escansão.

Me /ni/nos/e/ma/nhãs,/den/sas/lem/**bran**/ças

queo/tem/po/con/ta/mi/naa/té/o/**o**/sso,

10 sílabas

fa/zen/do/da/me/mó/riam/bal/de/**ce**/go

Observe que, no segundo verso, “que” e “o” se “fundem”, formando uma única sílaba métrica. O mesmo acontece com a sílaba final de “contamina” e “a”. No primeiro caso, ocorre uma **sinalefa**, porque as vogais formam um ditongo; no segundo, uma **elisão**, porque uma das vogais desaparece.

A contagem segue as seguintes regras:

- contam-se as sílabas métricas somente até a sílaba tônica (forte) da última palavra;
- faz-se a fusão sonora de vogais quando pronunciadas como uma única sílaba (única emissão de voz), no encontro de duas palavras: **que + o** ou **contamina + a**.

Os versos em que a métrica mantém regularidade recebem o nome de **versos regulares**. Já os versos de tamanhos variados são denominados **versos livres**. Em função do número de sílabas, os versos classificam-se em monossílabos, dissílabos, trissílabos, tetrassílabos, pentassílabos (redondilha menor), hexassílabos, heptassílabos (redondilha maior), octossílabos, eneassílabos, decassílabos, hendecassílabos, dodecassílabos (alexandrinos) e bárbaros (versos com mais de 12 sílabas).

! Veja se os alunos conseguem apresentar o esquema completo: abcb/defe/ghi/haa. É importante que, nas atividades propostas, não sejam chamados a analisar apenas poemas que seguem esquemas muito rígidos, uma vez que os textos poéticos apresentam inúmeras variações.

Rima

Como você já deve ter visto ao longo de sua vida escolar, **rimas** são semelhanças sonoras entre as terminações das palavras. Quando elas ocorrem no fim dos versos, são chamadas de rimas **externas**; quando ocorrem no interior dos versos, são chamadas de **internas** (um exemplo é este verso de Alphonsus de Guimaraens: “Como são **cheirosas** as primeiras **rosas**”).

Convencionou-se atribuir uma mesma letra do alfabeto aos versos com a mesma rima. Veja sua distribuição nesta estrofe:

De chumbo eram somente dez sold**ados**, a
plantados entre a Pérsia e o sono **fundo**, b
e com certeza o espaço dessa **mesa** c
era maior que o diâmetro do **mundo**. b

! Seguimos a classificação apresentada pelo professor Massaud Moisés (*Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004).

Quanto à sua distribuição no poema, as rimas podem ser classificadas em:

- cruzadas ou alternadas: ABAB;
- emparelhadas ou geminadas: AABB;
- intercaladas ou interpoladas: ABBA;
- mescladas ou misturadas: não obedecem a um esquema fixo.

Quando não há rimas, os versos são denominados **versos brancos**.

! Há uma série de outras regras ligadas à escansão, mas consideramos desnecessário seu conhecimento por parte de um estudante do Ensino Médio. Caso queira, você pode acessar o *Tratado de versificação*, de Olavo Bilac e Guimarães Passos, disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0042-01168.html> (acesso em: 22 mar. 2020), ou ler a obra contemporânea *Tratado de versificação*, de Glauco Mattoso (São Paulo: Anna-blume, 2010).

Recorrências

A rima não é o único recurso sonoro presente nos poemas. Repetições de palavras, de frases e de versos — denominadas **recorrências** — também são comuns nesse gênero textual. Observe como esse recurso se apresenta no poema em prosa “Tudo escapa aqui dentro”, do escritor paranaense contemporâneo Bruno Zeni.

Tudo escapa aqui dentro

Não sei se há remédio para esses dias em que tudo escapa. Dias assim, o peito é como um buraco negro que tudo atrai, com força descomunal. Um peito que dói, quente e pulsante. A garganta obstruída de expectativa frustrada. Não sei se há remendo, conserto, ajuste — se há o que dê jeito. Se. Não são dias de choro ou desespero, antes fossem. São de tensionamento e ansiedade. Experiência **fendida** — eu a vejo em sua conformação de fiapos de osso de fratura exposta.

ZENI, Bruno *et al.* *Boa companhia*: poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

No poema, repete-se a estrutura frasal “Não sei se há”, que retorna desmembrada em “se há” e “se”. Essas recorrências contribuem para intensificar o sentimento de angústia, de vazio do eu lírico, pois sugerem que se trata de um sentimento que não finda. Além disso, o desmembramento da estrutura acaba por destacar a palavra “se”. O termo foi usado para introduzir conteúdos que expressam a dúvida do eu lírico (“não sei se há remédio”, “não sei se há remendo”, “se há o que dê jeito”), mas, sozinho, parece mostrar que a dúvida se estende a tudo.

! Pergunte aos alunos o que faz de “Tudo escapa aqui dentro” um poema em prosa. Eles devem notar a concentração na interioridade do sujeito e a manipulação da linguagem com o fim de produzir efeitos emocionais.

Fendida: rachada, dividida.

Lembra?

A figura de linguagem **anáfora** consiste na repetição de uma ou várias palavras no início de frases ou versos para enfatizar uma ideia e provocar efeitos expressivos.

! As atividades desta seção pretendem promover a reflexão sobre continuidades e rupturas no processo de produção artística. Com base na compreensão da teoria clássica dos gêneros e de seus desdobramentos, os alunos deverão analisar textos contemporâneos. Conforme a BNCC, é fundamental que a abordagem da literatura considere as dimensões sincrônica e diacrônica (p. 524).

1a. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno indique que, ao associar o beijo recebido ao movimento *punk*, o eu lírico parece sugerir que seu sentimento amoroso é de grande intensidade e marcado pela agressividade e pela dor.

1b. O poema associa a ideia de um beijo a um ato de violência, o que revela a intensidade do sentimento do eu lírico.

1c. São versos irregulares: heptassílabo, pentassílabo, pentassílabo e hexassílabo, respectivamente.

! 1d. Sugerimos a você que forme grupos para que os alunos, experimentando leituras, possam determinar interpretações com diferentes tons: irônico, irritado, queixoso etc. Na apresentação, para não haver “contaminação” das leituras, mantenha os leitores fora da sala de aula e peça a cada um que entre e leia o poema. No final, comecem os vários sentidos que as leituras acrescentaram ao poema.

Os gêneros literários EM AÇÃO

1. Leia a quadra a seguir, escrita pelo poeta contemporâneo mato-grossense Nicolas Behr.

Amor punk

pra Noca

aquele beijo na boca
que você me deu
semana passada
tá doendo até hoje

BEHR, Nicolas *et al.* *Boa companhia*: poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

- a) Arrisque uma interpretação para o título do poema.
- b) A originalidade do poema está relacionada a uma relação inesperada de ideias. Explique essa afirmação.
- c) O poema é formado por versos regulares ou irregulares? Justifique sua resposta.
- d) Leia o poema e tente perceber o ritmo resultante da alternância entre sonoridades fracas (sílabas menos acentuadas) e sonoridades fortes (sílabas mais acentuadas). Considerando sua interpretação de “Amor punk”, como você o leria em voz alta?
Resposta pessoal.

Sabia?

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

O movimento *punk* surgiu na Inglaterra em meados dos anos 1970, protestando contra o capitalismo, o consumismo desenfreado e o Estado, visto como elemento de repressão. Os *punks* são reconhecidos por seu visual agressivo e se expressam pela música – tendo destaque a banda inglesa Sex Pistols e o grupo estadunidense Ramones –, moda, literatura e artes plásticas. Há representantes importantes do movimento no Brasil, como a banda Ratos de Porão.



Fotografia da banda 3D Punk Rock, 2018.

2. Leia a transcrição de parte de uma resenha do jogo *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*, lançado em 2017, e veja algumas das imagens do vídeo.

Nem precisava de introdução. Zelda é facilmente uma das séries de jogos mais tradicionais que existem. Pra contar a história dela e provavelmente trazer à tona antigas memórias, basta tocar uma música. [Ouve-se o tema de Zelda.]

É uma franquia tão importante que a sua história chega a se misturar com a da própria indústria dos *videogames*. Até mais do que isso: a sua história se mistura à minha. No meu imaginário, Zelda sempre foi mais que um jogo. É como se um mito tivesse sido criado fora da tela. Uma coleção... de grandes aventuras!

[...]

Ela te faz se sentir como uma criança porque o jogador passa a entender pouco a pouco como aquele mundo funciona. [...]

[...] É isso que faz da experimentação tão divertida e incentivada. Todas as regras estão lá pra serem quebradas. É um jogo que nunca diz não ao jogador. Será que eu posso subir até o topo daquela montanha? Será que eu posso descer esquiando daqui com meu escudo? Será que eu posso roubar as armas dos inimigos que estão no chão?

Jogos recentes de mundo aberto estão sempre preocupados em oferecer pequenas recompensas espalhadas por todo o mapa, transformando o jogador basicamente em um caçador de ícones. *Breath of the Wild* respira através do seu vazio. Ele não é sobre o que você pode encontrar, mas sobre o que você pode deixar de ver.

Isso torna cada descoberta um momento realmente íntimo.

SOBRE bruxos, princesas e horizontes: final. 1 vídeo (13 min.). Publicado pelo canal Nautilus. Vídeo transcrito (Fragmento). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jP0WBqCR_4I>. Acesso em: 24 jul. 2020.



- Qual ideia apresentada na resenha é confirmada pelas imagens que acompanham o texto? *A ideia de que a trama do jogo é marcada por "grandes aventuras", que o jogador pode escolher a partir de suas observações.*
- Muitos jogadores descrevem *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* como um "épico". Qual é o sentido comum desse termo, atualmente empregado como gíria? *A palavra tem o sentido de "memorável", "fantástico".*
- Quais características do jogo sustentam a sua relação com o gênero literário épico? *A relação com o gênero sustenta-se, principalmente, na existência de grandes aventuras e na jornada do herói marcada por uma série de desafios.*
- Uma das passagens revela a percepção subjetiva do jogo pelo resenhista. Identifique-a. *"Até mais do que isso: a sua história se mistura à minha. No meu imaginário, Zelda sempre foi mais que um jogo."*



Desafio de linguagem

Produção de gif

Como você viu, o termo *épico* teve seu sentido ampliado ao longo do tempo, sem deixar de guardar seu valor original. Seu desafio agora é apresentar a noção de *épico* por meio de um *gif*. Ele pode ter um valor didático, servindo para exemplificar a ideia, ou ser uma paródia (distorção com fins de humor). Prepare seu *gif* e mostre-o para a turma.

! A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB n.15/2000, que diz que "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conduzindo à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às especificas da educação brasileira, com comparecimento técnico e variado".



Biblioteca cultural



TV BRASIL

Assista a uma entrevista de Ricardo Régis, criador do canal Nautilus. Entre no site da TV Brasil: <<https://tvbrasil.ebc.com.br/>>, digite na lupa de busca a palavra *nautilus* e localize o vídeo: *Viralizando fala de games com criador do canal Nautilus* (acesso em: 15 jun. 2020).

REPRODUÇÃO/NAUTILUS

! Planeje a atividade considerando o acesso dos alunos ao equipamento necessário e o tempo que você terá para as apresentações. Se for o caso, peça que produzam o *gif* em grupos. A proposta está relacionada à habilidade EM13LP54, que indica a criação de produções derivadas como uma das maneiras de diálogo subjetivo com o texto literário.

! Iniciamos, neste capítulo, a abordagem dos movimentos literários. Frequentemente, as obras serão postas em diálogo com produções contemporâneas, que se espalham pela obra.

A herança portuguesa

! Explicamos no **Suplemento do professor** a opção de apresentar em um único capítulo os movimentos literários anteriores à chegada dos portugueses ao Brasil.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLIV.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- O Trovadorismo e as cantigas de amor e de amigo
- O Humanismo e a poesia palaciana
- O Classicismo e a lírica camoniana
- O teatro de Gil Vicente
- A epopeia de Camões

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Latrocínios: roubos seguidos de homicídio ou lesões graves à vítima.
Vitupérios: insultos, injúrias.
Fortuna: destino, sina.

1. Ajude os alunos a perceber que Camões constrói o significado do “desconcerto do mundo” como a ausência de justiça ou de lógica entre as ações e seus resultados. O eu lírico cita atitudes reprováveis (“latrocínios, mortes e adultérios”) que não são punidas; pelo contrário, seus agentes alcançam a boa sorte (representada pela “Fortuna”).

2. Não. O eu lírico se pergunta se haveria como se manter indiferente, e não espantado, diante do desconcerto do mundo.

3. Não. Ele menciona que “tudo são mistérios”, sugerindo que não sabe o que resulta nesse desconcerto.

Pra começar

Leia duas estrofes da obra *Oitavas*, escrita pelo poeta português Luís Vaz de Camões no século XVI.

Quem pode ser no mundo tão quieto,
 Ou quem terá tão livre o pensamento,
 Quem tão experimentado e tão discreto,
 Tão fora, enfim, de humano entendimento
 Que, ou com público efeito, ou com secreto,
 Lhe não revolva e espante o sentimento,
 Deixando-lhe o juízo quase incerto,
 Ver e notar do mundo o desconcerto?

Quem há que veja aquele que vivia
 De latrocínios, mortes e adultérios,
 Que ao juízo das gentes merecia
 Perpétua pena, imensos vitupérios,
 Se a Fortuna em contrário o leva e guia,
 Mostrando, enfim, que tudo são mistérios,
 Em alteza de estados triunfante,
 Que, por livre que seja, não se espante?

CAMÕES, Luís de. In: SALGADO JÚNIOR, Antônio (org.).
Luís de Camões: obra completa.
 Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. (Fragmento).

1. Com base na segunda estrofe, explique o que seria o “desconcerto do mundo”.
2. Nesse contexto, os termos “quieto” e “livre” têm o sentido de “indiferente”. Segundo o eu lírico, parece haver muitas pessoas que se comportam com indiferença diante do desconcerto do mundo? Justifique sua resposta.
3. O eu lírico consegue identificar a causa do “desconcerto do mundo”? Explique sua resposta.

Nessas oitavas (estrofes de oito versos), Camões expressa seu espanto e indignação diante do “desconcerto do mundo”. Embora tenha escrito o poema há muitos séculos, o poeta apresenta um tema que ainda nos toca.

Neste capítulo, você entrará em contato com alguns textos literários portugueses produzidos durante o **Trovadorismo**, o **Humanismo** e o **Classicismo**. Talvez se surpreenda com a constatação de que, embora distantes do século XXI, esses textos se parecem com peças de teatro, poemas, canções etc. com os quais você convive hoje. Seu desafio como estudante será ler os textos literários sem preconceitos e abastecer sua biblioteca cultural. Lembre-se: leitura puxa leitura, ampliando nossa competência leitora e, como consequência, nossa capacidade de reflexão e de intervenção sobre o mundo que nos cerca.

Sugerimos que trabalhe em conjunto com o professor de História para que os alunos possam ter uma visão mais crítica e profunda do contexto dos movimentos literários.

Conheça o contexto de produção do Trovadorismo, do Humanismo e do Classicismo.

Trovadorismo (séculos XII a XIV)

Ocorreu durante o processo de centralização política português, que se consolidou somente no século XIV. Até então, vigorava o feudalismo: camponeses eram submetidos ao senhor feudal (proprietário das terras) em sistema de servidão. Entre os nobres, havia a relação de vassalagem: homens serviam militarmente ao senhor feudal em troca de privilégios.

A religião baseava-se em valores cristãos, acreditava-se que Deus seria o centro do Universo – visão teocêntrica – e a Igreja Católica era a instituição mais poderosa.

Ocorreram as Cruzadas, expedições militares organizadas entre 1095 e 1291 pela Igreja Católica e por nobres cristãos europeus. Os cavaleiros e soldados tinham como símbolo a cruz, bordada no manto que usavam – daí o nome com que ficaram conhecidos, *cruzados*.

Humanismo (século XV e início do século XVI)

Deu-se no período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, marcado pela valorização do potencial humano – visão antropocêntrica – e pela progressiva adesão ao pensamento racional. As cidades se desenvolveram, o comércio dinamizou-se e surgiu um novo grupo social, a burguesia.

O pensamento humanista serviu de base para o desenvolvimento de um movimento intelectual, cultural e artístico que se contrapôs aos valores medievais e ficou conhecido como Renascimento.

Classicismo (século XVI)

Está relacionado ao Renascimento e às mudanças promovidas por esse movimento. Na arte, ocorreu a retomada de valores e modelos da Antiguidade greco-latina, e artistas como Michelangelo, Leonardo da Vinci e Sandro Botticelli destacaram-se.

Na Ciência, a teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico, as experiências de Galileu Galilei e a invenção da prensa e dos tipos móveis por Gutenberg marcaram um forte avanço. De uma perspectiva europeia, as Grandes Navegações permitiram maior intercâmbio com a África e a Ásia, ampliaram o mundo conhecido com a incorporação do continente americano e intensificaram os processos colonialistas. Embora ainda importante, a Igreja Católica teve sua influência reduzida.

Fonte: SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 26. ed. São Paulo: Atual, 2004.

O ilustrador inspirou-se na obra *O Nascimento de Vênus* (1485–1486), de Sandro Botticelli, para compor a tela que o artista está pintando.

Poesia lírica: o amor em três tempos

Provavelmente, o amor é o tema mais cantado pelos poetas de todos os tempos. Em língua portuguesa, o tema lírico-amoroso foi documentado pela primeira vez na poesia em 1189 (ou 1198), na cantiga conhecida como *A Ribeirinha*, de Paio Soares de Taveirós.

Durante o Trovadorismo, nos séculos XII, XIII e XIV, desenvolveu-se em Portugal uma poesia lírico-amorosa que não era recitada, mas cantada. Daí a denominação **cantiga, canção** ou **cantar** para esse tipo de produção, em geral bastante simples do ponto de vista da forma.

Os poemas passaram a se sofisticar e a ser interpretados sem acompanhamento musical apenas no século XV, no contexto do chamado Humanismo. Mais tarde, no século XVI, durante o Renascimento, o sentimento amoroso ganhará expressão escrita mais complexa e profunda, principalmente com a poesia de Camões.

Trovadorismo: as cantigas medievais

O idioma empregado na composição das cantigas trovadorescas era o galego-português, bastante diferente da língua que falamos hoje. As cantigas eram transmitidas oralmente, cantadas e acompanhadas por instrumentos musicais. Escritas à mão em folhas soltas, elas foram sendo reunidas, ao longo dos anos, em **cançoneiros** (coletâneas de canções), entre os quais se destacam: *Cançoneiro da Ajuda*, *Cançoneiro da Vaticana* e *Cançoneiro da Biblioteca Nacional*.

As cantigas de amor

O texto a seguir é uma cantiga de amor escrita pelo poeta mais importante do Trovadorismo português, o **rei D. Dinis** (1261-1325). Recorra ao glossário e componha, no caderno, uma versão do texto em português atualizado.

Que prazer havedes, **senhor**,
de mi fazedes mal por ben
que vos quis' e quer' e por **en**
peç'eu tant'a Nostro Senhor
que vos mud'esse coração.
que mi havedes tan sen razon.

Prazer havedes do meu mal,
pero vos amo mais ca mi;
e poren peç'a Deus assi,
que sabe quant' é o meu mal,
que vos mud'esse coração
que mi havedes tan sen razon.

Muito vos praz do mal que hei,
lume d'aquestes olhos meus;
e por esto peç'eu a Deus,
que sab'a **coita** que eu hei,
que vos mud'esse coração,
que m'havedes tan sen razon.

E, se vo-lo mudar, enton
poss'eu viver, (e) senon, non.

D. DINIS. In: SPINA, Segismundo. *Era medieval*. 11. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. v. 1. (Coleção Presença da literatura portuguesa).

1. Ainda que a cantiga tenha sido registrada em um idioma bastante diferente do nosso, é possível compreendê-la com uma leitura atenta e com a ajuda de um glossário.

- A quem se dirige o eu lírico? *À sua senhora ("senhor").*
- Do que ele se queixa? *Do fato de a amada ter prazer em fazê-lo sofrer.*
- A quem o eu lírico apela? *A Deus ("Nostro Senhor").*
- Que pedido faz o eu lírico? *Ele pede a Deus que mude o coração da amada, isto é, sua postura.*

2. No dístico que fecha a cantiga, o eu lírico chega a uma sofrida conclusão. Qual?

Ele conclui que, se a amada não mudar sua postura, ele não mais poderá viver.

As estrofes são nomeadas conforme o número de versos: monóstico, dístico, terceto, quarta ou quarteto, quintilha, sextilha, sétima, oitava, nona e décima.



BAPTISTÃO

Senhor: senhora.

Por en: por isso.

Mais ca mi: mais do que a mim.

Lume: luz.

Coita: sofrimento.



! Fala aí! Estimule os alunos a confrontar os valores e a estrutura social implícitos nas cantigas com aqueles que vigoram hoje. Para ampliar o repertório que os alunos trazem, apresente a eles letras de canção como: "Vento no litoral", da Legião Urbana; "Apenas mais uma de amor", de Lulu Santos; "Ainda não passou", de Nando Reis; "Quase um segundo", de Herbert Vianna; "Retrato em branco e preto", de Tom Jobim e Chico Buarque; "Amado", de Vanessa da Mata e Marcelo Jeneci, entre outras.

A cantiga de D. Dinis apresenta características típicas das cantigas de amor, gênero cultivado em ambientes cultos e refinados da corte feudal europeia. Nela, um trovador confessa seu amor, sofre exageradamente (**coita de amor**) pelo fato de a dama o rejeitar e pede a Deus que o auxilie.

Nas cantigas de amor, esse sentimento respeitoso — dirigido a uma dama inacessível, indiferente, superior — segue um código de comportamento conhecido como **amor cortês**. A senhora imaginada, em geral, pertence a um grupo social mais rico, por isso é merecedora dessa **relação servil** do eu lírico. Essa postura, típica dos vassallos em relação aos seus senhores feudais, denomina-se, nesse tipo de cantiga, **vassalagem amorosa**.

As cantigas de amigo

Os poetas medievais achavam que homens e mulheres não sentiam nem exprimiam seus afetos da mesma maneira. Observe como o sentimento é expresso na cantiga de amigo a seguir, que alguns estudiosos atribuem ao rei Sancho I.

Ai eu coitada, como vivo em gram cuidado
por meu amigo que hei alongado;
muito me tarda
o meu amigo na Guarda.

Ai eu coitada, como vivo em gram desejo
por meu amigo que tarda e nom vejo;
muito me tarda
o meu amigo na Guarda.

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA. FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS. *Cantigas medievais galego-portuguesas*.

Disponível em: <<https://cantigas.fcsh.unl.pt/versoesmusicais.asp?cdcant=457&vm5=152&vm6=153&vm8=276>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

Investigue. Durante a Idade Média, a Provença, localizada ao sul da França, transformou-se em um grande centro de elaboração de poesia lírica, a chamada poesia provençal, e influenciou a produção literária de vários países europeus, inclusive Portugal.

Fala aí!

Você acha que cantigas de amor fariam sentido no mundo contemporâneo? Reconhece alguma canção com temática semelhante?

Investigue

Embora apresentem elementos originais, as cantigas líricas produzidas em Portugal tiveram uma forte marca francesa. O que explica tal influência?

Alongado: distante.

Guarda: serviço militar.

2. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que há, na cantiga de D. Dinis, a repetição dos dois últimos versos das três primeiras estrofes e semelhança no conteúdo dos versos que abrem cada uma das três primeiras estrofes, embora apresentem alterações em sua construção. Já a cantiga de Sancho I possui uma estrutura mais simples e repetitiva: os versos da primeira estrofe, com algumas poucas alterações, quase se repetem na segunda estrofe.

As cantigas de escárnio e maldizer

Além das cantigas líricas, circularam durante o Trovadorismo as cantigas de escárnio e maldizer, que eram satíricas e faziam críticas sociais ou mesmo pessoais. Muito populares pelo humor — grosseiro e vulgar, no caso das cantigas de maldizer, ou indireto e sutil, no caso das cantigas de escárnio —, elas eram bastante apreciadas.

! O crítico literário Massaud Moisés informa que as novelas de cavalaria já apareciam em língua portuguesa no século XIII, diferindo de Segismundo Spina, que as localiza no final do século XIV. Para mais informações, consulte as obras *A literatura portuguesa através dos textos* (referência na bibliografia) e *Era medieval*, de Segismundo Spina (11. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. Col. Presença da literatura portuguesa).

1. Que sentimento o eu lírico dessa cantiga de amigo expressa? Utilize fragmentos do texto para comprovar sua resposta.

2. Do ponto de vista da construção do poema, você vê diferença entre a cantiga de amor de D. Dinis ("Que prazer havevedes, senhor;") e a de amigo atribuída a Sancho I?

Embora as cantigas de amigo tenham sido escritas por autores do sexo masculino, é um **eu lírico feminino** quem faz suas confissões amorosas. Nesse tipo de composição, a mulher, geralmente, **queixa-se da falta do amado** ("amigo"), que a abandonou ou está em serviço militar combatendo os mouros invasores de Portugal. As amigas, a mãe, as irmãs mais velhas ou elementos da natureza podem servir de interlocutores para a moça, ouvindo sua lamentação.

Assim como as cantigas de amor, as de amigo costumam se valer do **paralelismo**, que é a repetição, em estrofes sucessivas, da ideia e das construções sintáticas, com algumas variações na escolha das palavras. Ambas apresentam **refrão**, isto é, um ou mais versos que se repetem ao final das estrofes. Essa regularidade favorece a execução musical do poema e é um recurso expressivo muito potente, tal como ocorre nas canções da atualidade, cujos refrões costumam ser lembrados por muitos anos.

As novelas de cavalaria

A prosa medieval é representada principalmente pelas novelas de cavalaria, em que homens valentes se lançam em grandes aventuras, em nome de ideais nobres e cristãos, que se identificavam com os propósitos das Cruzadas. O cavaleiro medieval obedecia a rígidos padrões estabelecidos pela Igreja — fidelidade, castidade e honra —, que constituíam uma espécie de estímulo da fé cristã.

Já no século XVII, a famosa obra *Dom Quixote* (1604), de Miguel de Cervantes, surgiu como paródia desse gênero. Seu protagonista é um anti-herói que oscila entre o cômico e o dramático ao encarnar dilemas, sonhos e desilusões que ainda hoje são comuns a todos nós. Trata-se de um verdadeiro marco cultural que há séculos se renova em inúmeras releituras.

Investigue. Sugerimos que os alunos se reúnam em grupos para compartilhar suas pesquisas e perceber eventuais equívocos. No final, reforce as seguintes ideias: os humanistas eram indivíduos letrados que passaram a valorizar o homem como “medida de todas as coisas”, na transição da Baixa Idade Média para a Idade Moderna. Eles retomavam temas da cultura greco-latina e estudavam manuscritos dessa época. Segundo os estudiosos portugueses Antônio José Saraiva e Óscar Lopes, alguns tinham cargos eclesiásticos, outros exerciam funções diplomáticas e de chancelaria e vários lecionavam em colégios ou casas senhoriais e burguesas (*História da literatura portuguesa*. 17. ed. corrigida e atualizada. Porto: Porto Editora, 2011. p. 173).

Investigue

Quem eram, afinal, os humanistas?

Esta é uma atividade interdisciplinar com Filosofia e História.

Desventura: desventura, falta de sorte.

Piedade: piedade.

De mestura: misturada, junta.

Trestura: tristeza.

Jaz: está sepultado.

Bofes: (sentido figurado) coração.

Pois: porque.

Tristura: tristeza.

1. A crueldade da amante (causa) provoca no eu lírico “desventura” (consequência), e a “pouca piedade” dela (causa), associada à lealdade dele, tem como consequência a “trestura”.

2. No passado, encontram-se as causas do sofrimento do eu lírico; no presente, as consequências do sofrimento; no futuro, o desejo de que a “tristura” cesse.

Dica de professor

Quando um poema não tiver título, você pode se referir a ele pelo primeiro verso.

Crônicas históricas

À época do Trovadorismo, os cronistas históricos se restringiam a escrever **livros de linhagens** (chamados de nobiliários), em que registravam os nomes dos fidalgos e as narrativas históricas sobre Portugal. No Humanismo, Fernão Lopes, com olhar crítico e linguagem simples, produziu textos literários em que investigou e interpretou a história portuguesa utilizando como fontes documentos escritos. Muitos especialistas o consideram o “pai da História” em Portugal.

Humanismo: a poesia palaciana

Durante o Humanismo, período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, produziu-se em Portugal a chamada **poesia palaciana**. Diferentemente da poesia trovadoresca, que era cantada ao som dos instrumentos musicais, era composta para ser lida ou declamada, o que acontecia em saraus realizados nos domínios do palácio (daí a denominação *palaciana*). A separação entre a palavra e a música exigiu inovações, pois os poetas viram-se obrigados a elaborar mais os versos para alcançar a musicalidade.

O texto a seguir foi escrito por Francisco da Silveira, poeta português do final do século XV e início do XVI. Observe como o eu lírico tem uma postura diferente daquela adotada nas cantigas de amor do Trovadorismo.

Vossa grande crueldade,
Minha gram desventura,
vossa pouca piedade,
com minha gram lealdade,
de mestura,
fizeram minha trestura.
A qual já dentro em mim jaz
tanto nos bofes metida,
que m’entristece, e me faz
que me pese co’a vida.

Cesse vossa crueldade,
mude-se minha ventura,
que, pois tendes fermosura,
tende também piedade
de mestura,
nam me mate esta tristura.

Garcia de Resende e o *Cancioneiro geral*.
In: ROCHA, André e Crabbé. Lisboa:
Instituto de Cultura Portuguesa,
Presidência do Conselho de Ministros,
Secretaria de Estado da Cultura,
1979. v. 31. (Biblioteca Breve).

1. Explique a relação de causa e consequência evidente na primeira estrofe.
2. Cada estrofe remete a um momento no tempo. Caracterize as experiências que o eu lírico associa a cada fase.
3. O eu lírico acusa a amada de ter pouca piedade. Que substantivo se opõe a essa caracterização negativa? O que ele revela sobre o processo vivido?

O substantivo é “fermosura”, que revela o motivo de o eu lírico submeter-se à crueldade da amada.

Você pôde notar que, no poema “Vossa grande crueldade”, ainda persistem elementos ligados à tradição da poesia trovadoresca, como a presença de um eu lírico que sofre por sua amada. Todavia, existem duas diferenças em relação às cantigas de amor: em primeiro lugar, a mulher não é tratada por “senhora”, o que implica menor distanciamento; em segundo lugar, o eu lírico almeja o fim de sua tristeza, daí suplicar à amada que tenha piedade do seu sofrimento.

Do ponto de vista da forma, também há novidade: os poetas humanistas valeram-se da **rima** e dos **metros regulares**, especialmente a redondilha menor (versos com 5 sílabas poéticas) e a redondilha maior (versos com 7 sílabas poéticas), como forma de intensificar a musicalidade do texto. Note como, no poema, a maioria dos versos são redondilhas maiores, havendo apenas dois trissílabos.

O poema faz parte da coletânea *Cancioneiro geral*, organizada pelo português Garcia de Resende (1470-1536), reunindo cerca de mil poemas, atribuídos a 286 autores.



Desafio de linguagem

Produção de poema

Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Tendo como base as acusações do eu lírico à amada no poema de Francisco da Silveira, propomos um jogo em grupo: assumam o lugar da mulher e respondam, em versos, às acusações feitas pelo eu lírico. Regras do jogo: a mulher deverá ser uma nobre letrada do século XV; o vocabulário utilizado por ela deverá ser adequado à sua posição social; a mulher deverá estar descontente com as acusações. Apresente o poema para a turma e se prepare para um evento cultural, organizado pelo professor.

Classicismo: a lírica de Camões

Em 1500, quando os portugueses aportaram nas terras que viriam a se chamar Brasil, a Europa vivia o auge do Renascimento, movimento intelectual e artístico que ocorreu no início da Idade Moderna. O homem do Renascimento buscava recuperar os valores da Antiguidade clássica, que davam ênfase ao ser humano, por isso privilegiou o pensamento racional e investigativo.

A literatura do período renascentista ficou conhecida como Classicismo e, em Portugal, Luís Vaz de Camões (1525?-1580) foi seu maior representante. O poeta é mais conhecido por sua obra épica *Os Lusíadas*, mas seus poemas líricos (publicados postumamente) também são de enorme valor.

Assim como outros poetas portugueses do Classicismo, Camões conservou alguns traços de inspiração medieval em parte de sua poesia lírica. No entanto, inovou a abordagem amorosa, fez uso de referências clássicas e valeu-se de recursos formais advindos, sobretudo, da poesia italiana.

Leia o poema a seguir.

Um mover de olhos, brando e piedoso,
Sem ver de quê; um riso brando e honesto,
Quase forçado; um doce e humilde gesto,
De qualquer alegria duvidoso;

Um despejo quieto e vergonhoso;
Um repouso gravíssimo e modesto;
Õa pura bondade, manifesto
Indício da alma, limpo e gracioso;

Um encolhido ousar; ãa brandura;
Um medo sem ter culpa; um ar sereno;
Um longo e obediente sofrimento:

Esta foi a celeste fermosura
Da minha Circe, e o mágico veneno
Que pôde transformar meu pensamento.

CAMÕES, Luís de. In: SALGADO JÚNIOR, Antônio (org.). *Luís de Camões*: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. (Fragmento).

1. Nesse poema, predomina a caracterização interior ou exterior da mulher? Explique sua resposta.
2. A poesia trovadoresca e a palaciana utilizaram com frequência o que ficou conhecido como “medida velha”: as redondilhas (versos de 5 a 7 sílabas). No Classicismo, introduziu-se em Portugal um novo metro, chamado “medida nova”: versos decassílabos de tradição italiana. Camões utilizou em sua lírica tanto a medida nova quanto a medida velha.
 - a) Qual medida o poeta português adota nesse soneto?
 - b) Arrisque uma hipótese: Que efeito tem o uso dessa métrica no poema?

Observe que o poema “Um mover de olhos, brando e piedoso” trata da Mulher, um ser não particularizado, que representa todas e, ao mesmo tempo, nenhuma em especial. Em muitos textos de Camões, a Mulher é um meio que proporciona ao eu lírico a experiência de um sentimento superior. Trata-se, portanto, de um amor racional, impessoal; ou seja, trata-se do **amor ao Amor** (ao sentimento amoroso sublime).

2a. Camões utiliza versos decassílabos; portanto, a medida nova.

2b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que os decassílabos, em comparação com a popular métrica da redondilha, evidenciam a sofisticação e a complexidade propostas pelo Classicismo.



BAFISTÃO

Sabia?

Quase nada se conhece sobre a vida de Luís Vaz de Camões. Sabe-se que esteve, como soldado, na África e na Ásia, que estava em Macau quando escreveu a primeira parte de *Os Lusíadas* e que se envolveu em brigas e problemas financeiros. A publicação de *Os Lusíadas* lhe valeu, no fim da vida, uma pequena pensão de D. Sebastião pelos serviços prestados à pátria.

Gesto: fisionomia.

Despejo: ausência de pejo (vergonha); desinibição, descontração.

Brandura: ternura.

Circe: divindade da mitologia grega que atraía com seu canto os marinheiros e dava-lhes poções que os transformavam em porcos.

Sabia?

Diversos autores do Classicismo foram influenciados pelas ideias de Platão (428-348? a.C.), considerado um dos mais importantes filósofos gregos. Segundo ele, a verdadeira realidade estaria no “mundo incorpóreo das ideias”, e a esfera em que vivemos (chamada de *mundo sensível*) constituiria apenas um conjunto imperfeito de cópias e lembranças de um *mundo inteligível* (do Bom, do Belo e do Verdadeiro). Platão concebia o Amor (com maiúscula) como um sentimento ideal, de espírito, que transcenderia o mundo sensível para eternizar-se no mundo inteligível.

As releituras das concepções platônicas fazem parte de uma tendência denominada **neoplatonismo**.

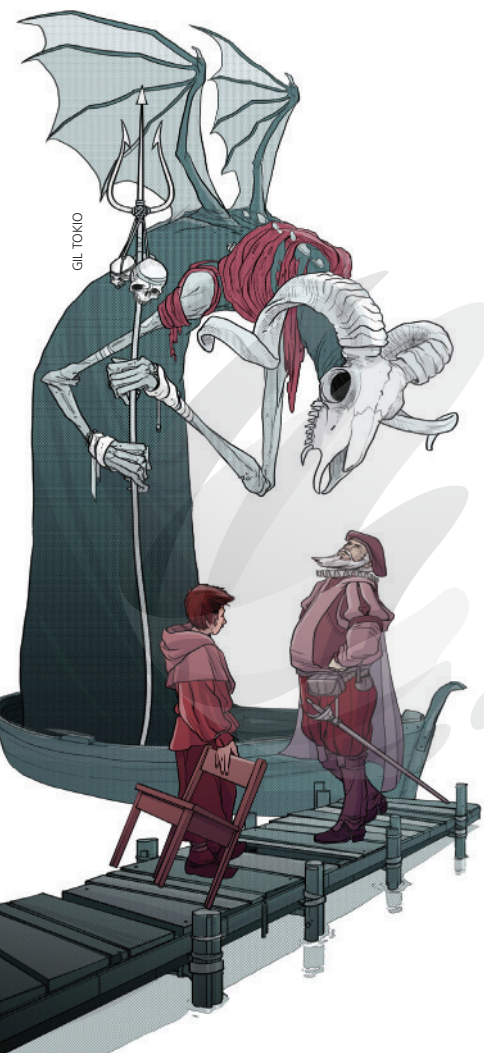
O teatro no Humanismo: Gil Vicente

Do latim *pro* ("diante de") e *fanum* ("templo"), significa literalmente "que fica em frente ao templo, que não entra nele".

Peças que partem de situações ridículas e caricaturais.



Gil Vicente.



Ao longo da Idade Média, desenvolveu-se em grande parte da Europa um teatro diferente daquele que era praticado na Antiguidade greco-latina. Usando o interior das igrejas como espaço cênico, representavam-se, em datas como o Natal e a Páscoa, mistérios e milagres (como eram denominadas as peças). Com o tempo, peças encenadas pelo povo e com caráter não religioso, **profano**, passaram a ser apresentadas em palcos localizados em frente às igrejas, depois em mercados, feiras, castelos etc.

Foi esse tipo de teatro popular que Gil Vicente (1465?-1536?) introduziu em Portugal durante o Humanismo. Além dos autos religiosos ligados à tradição medieval, o autor escreveu **farsas**, por meio das quais compôs um retrato satírico e crítico dos portugueses, com a intenção de moralizar uma sociedade que, para ele, estava contaminada por vícios, injustiças e hipocrisias. Nessas peças e também nas de temática religiosa, Gil Vicente não se afastava dos valores humanistas.

O texto a seguir integra a primeira parte da trilogia das barcas, que inclui as peças *Auto da barca do inferno*, *Auto da barca do purgatório* e *Auto da barca da glória*. Na moralizante *Auto da barca do inferno*, personagens mortos estão diante de dois barcos, um que terá como destino o céu e outro que conduzirá as almas para o inferno. Um Anjo e um Demônio são os capitães dos barcos e dialogam com os vários personagens em quadros (sucessões de cenas relativamente independentes).

O primeiro personagem a aparecer diante dos barcos é o Fidalgo (nobre), acompanhado de um criado que carrega uma cadeira.

FIDALGO — Porém, a que terra
[passais?

DIABO — Para o inferno, senhor.

FIDALGO — (irônico)

Hum! terra bem sem sabor!

DIABO — Quê?! Também aqui
[zombais?

FIDALGO — E passageiros achais
para tal embarcação?

DIABO — Pois eu vos vejo à feição
para ir ao nosso cais.

FIDALGO — Parece-te mesmo
[assim?

DIABO — Onde esperas salvação?

FIDALGO — Eu deixo na outra vida
quem reze sempre por mim.

DIABO — Quem reze sempre por ti?
Hi, hi, hi, hi, hi, hi, hi.

Tu viveste a teu prazer,
pensando aqui ter perdão
porque lá rezam por ti?
Embarca já! — ou embarcai,
esta é a hora derradeira.

Mandai meter a cadeira,
que assim passou vosso pai.

FIDALGO — (apavorado)
Quê?!? É assim que a coisa vai?

DIABO — (impaciente)

Embarcai! Embarcai logo!

Segundo o que lá plantastes
agora aqui receberéis.

E como a morte já passastes,
passai agora este rio.

FIDALGO — Não há aqui outro
[navio?

DIABO — Não, senhor, que este
[fretastes,

pois tão logo expirastes
tínheis me dado o sinal.

FIDALGO — (confuso, sem
compreender nada)

Sinal? Qual foi o sinal?

DIABO — A boa vida que levastes.

! Chame a atenção dos alunos para o fato de o Diabo, por ironia, tratar o Fidalgo por "vós", forma de tratamento cerimoniosa.

Derradeira: final.
Sinal: garantia.

VICENTE, Gil. *Auto da barca do inferno*. Adaptado para o português moderno por Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 2006. (Fragmento).



- Em relação à forma:** 1a. Cada fala é anunciada pelo nome do personagem e há rubricas indicando os modos como devem ser interpretadas.
 - quais marcas do texto teatral estão presentes nesse trecho do auto?
 - do ponto de vista sonoro, o que chama a sua atenção? 1b. Espera-se que os alunos notem que o texto é composto de versos rimados (os oito primeiros, por exemplo, seguem o esquema abbaacca) e regulares (redondilhas maiores).
- Uma onomatopeia no texto indica que o Diabo ri do Fidalgo. Qual é o motivo dessa risada?** O Diabo ri do Fidalgo por considerar engraçado que o nobre se considere salvo, depois de uma vida de prazeres e pecados, simplesmente porque havia pessoas rezando por ele.
- Releia a quinta fala do Diabo. O que se pode concluir a respeito do destino do pai do Fidalgo?** Podemos concluir que, assim como o Fidalgo, seu pai também teve como destino o inferno.
- Releia as três falas finais. O que é o “sinal” dado pelo Fidalgo ao morrer?** O Diabo refere-se às más ações praticadas em vida pelo Fidalgo. Os pecados que proporcionaram prazer e alegria a ele foram a garantia (o “sinal”) da condenação.

Gil Vicente seguiu as tradições religiosa e profana do teatro medieval na criação de seus personagens. Para tratar de temas abstratos, ele usou **alegorias**. No trecho que você leu, por exemplo, o Fidalgo entra em cena com um criado que carrega uma cadeira, objeto que sinaliza a ociosidade da nobreza de Portugal.

Gil Vicente trabalhou detalhadamente a caracterização de **tipos** representativos de determinados setores da sociedade. Assim, pela linguagem, pelo comportamento e pelo figurino, podemos identificar grupos que formavam a sociedade da época do autor. Em *Auto da barca do inferno*, o Fidalgo é um desses tipos.

Lembra?

Onomatopeia é a figura de linguagem que consiste na representação de um ruído ou som por uma palavra ou conjunto de palavras.

Investigue

Qual é a influência de Gil Vicente sobre os autores brasileiros João Cabral de Melo Neto e Ariano Suassuna?

Sabia?

Camões também produziu alguns textos teatrais. *Anfitriões* tem modelo clássico; *Auto de Filodemo* e *El-Rei Seleuco* inspiraram-se em Gil Vicente.

Investigue. Tanto João Cabral de Melo Neto (1920-1999) quanto Ariano Suassuna (1927-2014) têm em sua produção autos — por exemplo, *Morte e vida severina* (*Auto de natal pernambucano*) e *Auto da compadecida*, respectivamente —, utilizam-se de personagens que representam tipos e têm como fundo de suas produções a crítica social.

A epopeia portuguesa: *Os Lusíadas*

O contexto do Renascimento foi também o das Grandes Navegações. Portugal, favorecido em parte por sua posição geográfica, alargou os horizontes europeus ao se aventurar pelos mares, tornando-se importante em seu continente.

Para celebrar as conquistas, Camões, cujos poemas líricos você já conheceu, lançou-se um desafio: escrever uma epopeia nos modelos homéricos. Todavia, o contexto era outro e o desenvolvimento mercantil, a expansão cristã e o crescimento da classe burguesa não combinavam com uma narrativa calcada na mitologia clássica.

O fato histórico era recente demais para tornar-se um mito (uma das características da epopeia clássica), e os personagens reais a que se referia a história não despertavam tanta emoção quanto aqueles fictícios que gravitavam em torno de Ulisses (da *Odisseia*) e de Eneias (da *Eneida*).

Como, então, harmonizar esse modelo com fatos históricos recentes, reis de verdade, valores cristãos e ideais patrióticos? Camões respondeu a esse dilema com os 10 cantos e as 1.102 estrofes de *Os Lusíadas*. Publicada em 1572, a obra tem como tema, já sugerido em seu título, a história dos portugueses e traz como ação central a viagem de Vasco da Gama às Índias, realizada entre 1497 e 1499. E, para resolver o desacerto com seus modelos clássicos, Camões recorreu a um recurso já neles usado: a presença, em paralelo, de deuses pagãos cheios de amor e ódio. Nessas entidades mitológicas residem a força e a vida da narrativa portuguesa.

Há, assim, dois planos narrativos em *Os Lusíadas*: um **plano histórico** (real), centrado nos fatos que fizeram de Portugal um país importante na Europa no século XVI, e um **plano mítico** (maravilhoso, sobrenatural), em que estão presentes os deuses da mitologia greco-romana. Além disso, há menções na obra ao universo cristão, uma vez que fazia parte da tarefa de Camões prestigiar a expansão da fé católica promovida pelos portugueses.

Sabia?

Assim como a *Eneida*, de Virgílio, *Os Lusíadas* é uma epopeia artificial, porque foi inventada por um autor. Ela difere da *Iliada* e da *Odisseia*, surgidas de referências populares gregas.

! Para abordar as dificuldades de Camões na elaboração de *Os Lusíadas*, baseamo-nos nos estudos realizados por A. J. Saraiva e Oscar Lopes em *História da literatura portuguesa*. (17. ed. corrigida e atualizada. Porto: Porto Editora, 2011. p. 173).

Um personagem marcante: o Velho do Restelo

Em *Os Lusíadas*, muitas histórias importantes são narradas dentro de uma história maior. O trágico caso de amor de Inês de Castro e D. Pedro (filho do rei D. Afonso IV); a lenda do Gigante Adamastor; e a mítica Ilha dos Amores são alguns dos episódios mais conhecidos de *Os Lusíadas*.

Investigue

Que importância teve o rio Tejo para as Grandes Navegações portuguesas?

Esta é uma atividade interdisciplinar com História. O Tejo é o maior rio da península Ibérica. A sua bacia hidrográfica é a terceira mais extensa da península. O Tejo nasce na Espanha e deságua no oceano Atlântico, banhando Lisboa. Dele, saíram as naus que desbravaram os mares nos séculos XV e XVI.



GIL TOKIO

Um dos episódios de maior destaque é o Velho do Restelo.

No dia 8 de julho de 1497, as naus S. Gabriel (comandada por Vasco da Gama), S. Rafael e Bérrio (além de uma quarta, abastecida de alimentos) partiram de uma praia chamada Restelo, em Portugal, rumo ao “Mar Tenebroso”, expressão cunhada pelo infante D. Henrique para se referir ao oceano Atlântico, ainda inexplorado.

As estrofes 84 a 93 do canto IV narram a partida das naus. Na estrofe 94, inicia-se o episódio do Velho do Restelo, personagem descrito como um velho de aparência respeitosa e de “voz pesada”. No trecho a seguir (estrofes 95 a 97), o Velho do Restelo dirige-se aos navegantes.

— Ó glória de mandar, ó vã cobiça
Desta vaidade a quem chamamos Fama!
Ó fraudulento gosto, que se atija
Cũa aura popular, que honra se chama!
Que castigo tamanho e que justiça
Fazes no peito vão que muito te ama!
Que mortes, que perigos, que tormentas,
Que crueldades neles experimentas!

Dura inquietação da alma e da vida,
Fonte de desamparos e adultérios,
Sagaz consumidora conhecida
De fazendas, de reinos e de impérios:
Chamam-te ilustre, chamam-te subida,
Sendo di[g]na de infames vitupérios;
Chamam-te Fama e Glória soberana,
Nomes com quem se o povo néscio engana.

A que novos desastres determinas
De levar estes Reinos e esta gente?
Que perigos, que mortes lhe destinas,
Deba[i]xo dalgum nome preminente?
Que promessas de reinos e de minas
De ouro, que lhe farás tão facilmente?
Que famas lhe prometerás? Que histórias?
Que triunfos? Que palmas? Que vitórias?

CAMÕES, Luís de. In: SALGADO JÚNIOR, Antônio (org.). *Luís de Camões: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. (Fragmento).

Aura: prestígio.

Peito vão: homens ambiciosos.

Neles: nos homens de “peito vão”.

Néscio: ignorante.

Premiente: com aparência importante; proeminente.

1. Na primeira estrofe do fragmento, três vocativos referem-se à mesma ideia. Quais são eles? São “glória de mandar”, “vã cobiça” e “fraudulento gosto”.
2. Quem é influenciado pelos comportamentos nomeados por esses vocativos? Justifique sua resposta. Os navegantes portugueses, porque se lançavam ao mar em busca de glórias e riquezas particulares.
3. Identifique o sujeito implícito no período que ocupa os dois primeiros versos da última estrofe. Quais termos ele retoma? É “tu”, ligado aos vocativos da primeira estrofe.
4. A quem se refere o pronome “lhe”, presente no terceiro verso da última estrofe? Refere-se a “esta gente”.
5. Qual é a crítica feita pelo Velho do Restelo nas estrofes transcritas? Justifique sua resposta.

Como você viu, em meio a uma epopeia que valoriza a bravura dos portugueses que empreenderam as Grandes Navegações, surge um personagem com um ponto de vista crítico. Para o Velho do Restelo, a expansão marítima não estava ligada ao crescimento de sua pátria, mas aos desejos de ambição e glória particulares — para os quais Camões novamente chama a atenção do leitor no epílogo (parte final) de *Os Lusíadas*.

5. O Velho do Restelo critica os homens que, tomados pela ambição (“Dura inquietação da alma e da vida”), se lançam nas aventuras marítimas alçando ideais nobres quando, na verdade, buscam riquezas, triunfos e vitórias pessoais e esquecem a necessidade de cuidar da nação (“A que novos desastres determinas / De levar estes Reinos e esta gente?”).

Biblioteca cultural

A íntegra de *Os Lusíadas* está em <oslusíadas.org/i/> (acesso em: 22 mar. 2020).

Embora pertença ao povo, o Velho do Restelo tem um discurso que se alia ao de parte da nobreza fundiária portuguesa, de princípios medievais, que defendia o crescimento por intermédio da agricultura, e não pelo comércio mercantil burguês. A fala alegórica do Velho do Restelo critica os enormes gastos despendidos pelos reis e a fragilidade de Portugal diante de perigos bem concretos, como os oferecidos pelos espanhóis e pelos árabes. Apesar de esse grito de revolta, saído de um “experto peito” (peito experiente), ir somente da estrofe 95 à 104, representa um dos pontos altos da narrativa camoniana.



Biblioteca cultural

Nesta animação em 3-D, produzida por uma aluna de uma escola profissionalizante portuguesa, você poderá ouvir estrofes do episódio do Gigante Adamastor, outra passagem importante, e observar os recursos visuais e sonoros usados para contá-lo: <<https://www.youtube.com/watch?v=K9Xm8s2dXgk>> (acesso em: 22 mar. 2020).



MARINA GALGUINHA



Dica de professor

Use sempre trechos do texto para apoiar suas análises de textos literários. Lembre-se de usar aspas para identificá-los. No caso de copiar dois versos em sequência, use uma barra para marcar sua divisão. Ex.: “A que novos desastres determinas / De levar estes Reinos e esta gente?”.

! Em conformidade com a BNCC, que indica ser desejável encontrar “outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais” (p. 524), esse boxe apresenta, por meio do trabalho de uma estudante portuguesa, uma forma interessante de atuação. Sugira aos alunos que conheçam a animação e estimule-os a produzir obras semelhantes, partindo de textos literários dos quais gostem. A atividade favorece o desenvolvimento da habilidade EM13LP50, referente à exploração dos modos como a “literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam”.

A leitura que você fez das estrofes do canto IV permite experimentar um pouco da força de *Os Lusíadas*. Com sua epopeia, Camões pretendia não apenas estabelecer um diálogo direto com a tradição, caracterizada pela imitação dos grandes feitos culturais greco-latinos, mas superar essas referências cantando em **oitava-rima** as glórias de um povo que, segundo ele, possuía um “valor mais alto”, que necessitava ser espalhado “por toda parte”.

Estrofe de oito versos decassílabos que segue o esquema de rimas abababcc.

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



A herança portuguesa EM AÇÃO

1. Muitos séculos já se passaram, mas as marcas da produção poética do Trovadorismo permanecem em nossa cultura. Conheça a letra da canção “Xico”, da artista pop portuguesa Luísa Sobral.

Já passaram dois anos e tal
E do Xico nem sinal
Há quem diga que emigrou
Há quem diga que encontrou
Uma brasileira que não está nada mal

E a Dolores todos os dias o espera
Com a sopa ao lume e o prato do costume
Finge não ouvir a vizinhança
E pede a Deus um pouco mais de esperança

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Ó Xico
Não me faças mais sofrer

Desde pequena Dolores sonha em encontrar
Um português com olhos cor de mar
Ninguém entendia o porquê da maluqueira
Que tinha pelo outro lado da fronteira

! Veja sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.



Ao lume: ao fogo.



REPRODUÇÃO UNIVERSAL MUSIC

Cena do videoclipe “Xico”, de Luísa Sobral.

Almerimar: localidade de Almería, no sul da Espanha.

Mi chico: “meu menino”, em espanhol.

1a. O eu lírico feminino sofre por estar distante de seu amado, que partiu e não dá notícias. O casal já foi íntimo, como sugere o fato de ter havido o casamento. Trata-se de uma moça da camada popular, ligada aos trabalhos domésticos, como mostra o fato de ter preparado a refeição e ter levado um avental e uma caixa de costura ao se casar. As súplicas a Deus são também um elemento comum nas cantigas de amigo.

1b. O motivo da partida do amado é a emigração ou a presença de uma outra mulher, aspectos que não aparecem nas cantigas de amigo. No refrão, o eu lírico dirige-se diretamente ao amado, o que também não era comum. A vizinhança parece corresponder às figuras com as quais o eu lírico das cantigas de amigo compartilhava sua dor, mas, no contexto da canção, seu papel não é acolhedor.

1c. Foram incluídos termos e expressões em espanhol, língua de origem do eu lírico, como mostram sua obsessão por namorar um português (alguém “do outro lado da fronteira”) e a localidade (Almerimar) em que se conheceram.

1d. Não. Em Portugal, a forma “tu” é a mais usada para referência ao interlocutor quando há intimidade. Trata-se, portanto, de uma marca da variedade regional.

Conheceu o Xico em Almerimar
E logo ali decidiram casar
Dolores levou o essencial
A velha caixa de costura e o avental

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Ó Xico
Não me faça mais sofrer

Viveram dez anos sem igual
Ninguém previa tal final
Agora, diz Dolores com lamento,
De Espanha nem bom vento
Nem bom casamento

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Mi chico
Não me faça mais
No me haga más
Não me faça mais sofrer

SOBRAL, Luísa. *Xico*. Cifraclub.
Disponível em: <<https://www.cifraclub.com.br/luisa-sobral/xico/letra/>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

- Quais semelhanças você observa entre as cantigas de amigo e a letra dessa canção?
- Quais diferenças podem ser observadas?
- Veja a última versão do refrão. O que explica a variação no uso da linguagem?
- O eu lírico usou formas verbais de segunda pessoa do singular para se referir ao interlocutor, como exemplifica “foste”. Trata-se de uma tentativa de imitar a variedade linguística usada no passado?

2. No século XX, o poeta português Fernando Pessoa escreveu a obra *Mensagem* (1934), uma epopeia com características modernistas que dialoga com *Os Lusíadas*. Leia mais um trecho desse poema (estrofes 41 e 42 do canto V) e, em seguida, três estrofes da obra de Fernando Pessoa.

Texto 1

E disse: — Ó gente ousada, mais que quantas
No mundo cometeram grandes cousas,
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,
E por trabalhos vãos nunca repousas,
Pois os vedados términos quebrantas
E navegar meus longos mares ousas,
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,
Nunca arados de estranho ou próprio lenho:

Pois vens ver os segredos escondidos
Da natureza e do úmido elemento,
A nenhum grande humano concedidos
De nobre ou de imortal merecimento,
Ouve os danos de mi[m] que apercebidos
Estão a teu sobejo atrevimento,
Por todo o largo mar e pela terra
Que inda hás de so[b]jugar com dura guerra.

CAMÕES, Luís de. In: SALGADO JÚNIOR, Antônio (org.). *Luís de Camões: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. (Fragmento).

- O gigante Adamastor se dirige aos marinheiros de Vasco da Gama. É possível afirmar que ele já conhecia os portugueses? Justifique sua resposta.
- Em quais versos é dito que os portugueses navegam por mares ainda não atravessados por outros marinheiros?

“E navegar meus longos mares ousas, / Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho, / Nunca arados de estranho ou próprio lenho:”

GIL TOKIO



Lenho: embarcação, barco.

2a. Sim. Isso fica claro em sua fala, pois reconhece textualmente que os lusitanos “cometeram grandes cousas” e que eles nunca descansam diante dos limites e das adversidades.

Texto 2

O mostrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse: “Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tectos negros do fim do mundo?”
E o homem do leme disse, tremendo:
“El-rei D. João Segundo!”

“De quem são as velas onde me roço?
De quem as quilhas que vejo e ouço?”
Disse o mostrengo, e rodou três vezes,
Três vezes rodou imundo e grosso,
“Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?”
E o homem do leme tremeu, e disse:
“El-rei D. João Segundo!”

Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as repreendeu,
E disse no fim de tremer três vezes:
“Aqui ao leme sou mais do que eu:
Sou um povo que quer o mar que é teu;
E mais que o mostrengo, que me a alma teme
E roda nas trevas do fim do mundo,
Manda a vontade, que me ata ao leme,
De El-rei D. João Segundo!”

PESSOA, Fernando. In: GALHOZ, Maria Aliete (org.).
Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999. (Fragmento).

- c) As estrofes de *Mensagem* dialogam com *Os lusíadas*. Que elementos presentes no texto tornam claro esse diálogo?
- d) A fala do mostrengo do poema de Pessoa evidencia que o personagem já conhecia os portugueses? Justifique a resposta com um trecho do texto.
- e) Em nome de quem fala o “homem do leme”? Em nome d’El Rei D. João II.
- f) O que o “homem do leme” quer dizer ao afirmar: “Aqui ao leme sou mais do que eu”?
- g) As estrofes de *Os lusíadas* seguem o modelo da oitava-rima. Ao não seguir esse padrão, Fernando Pessoa reduziu o tom solene, grandioso do texto épico?

Gigante Adamastor

Ao chegar ao extremo sul do continente africano, no Cabo das Tormentas (atual Cabo da Boa Esperança), as naus depararam-se com uma estranha nuvem que, aos poucos, mostra-se um gigante.

Este, quando confrontado por Vasco da Gama, revela ter sido um titã e narra a história de seu amor pela ninfa Tétis. Depois de concluir seu relato contando que Júpiter, como castigo, o transformara no Cabo das Tormentas, o Gigante começa a chorar e suas lágrimas se transformam em uma grande tempestade que, aos poucos, vai se dissipando. Os navegantes, então, vislumbram o enorme rochedo em que se transformou Adamastor e prosseguem viagem.

O episódio conhecido como Gigante Adamastor desenvolve-se no canto V, da estrofe 37 à 61.



Tectos: tetos.

Quilhas: peças de um navio localizadas na parte inferior de sua estrutura às quais se prendem as grandes partes que formam o casco da embarcação.



GIL TOKIO

2c. O eu lírico se refere a um “mostrengo que está no fim do mar” e que conversa com um homem do leme.

2d. O mostrengo do poema de Fernando Pessoa, diferentemente do Gigante Adamastor, não sabe quem é o povo que ousou entrar em seu mar, por isso faz uma pergunta na primeira estrofe: “Quem é que ousou entrar / Nas minhas cavernas que não desvendo, / Meus tectos negros do fim do mundo?”.

2f. O “homem do leme” reconhece-se como representante não somente dele mesmo ou do rei que o financiou (“mandou”), D. João II; ele representa o povo português, que deseja dominar o mar.

2g. Não. Embora não use o mesmo padrão, Fernando Pessoa vale-se de estrofes e versos longos (de 7 a 10 sílabas poéticas), mantendo rimas regulares aabaacddc, com o final **-undo** se repetindo em todas as estrofes. Desse modo, alcança também um tom solene.

Quinhentismo: escritos sobre um outro mundo

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLV.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Os primeiros textos sobre o Brasil
- A carta de Pero Vaz de Caminha
- A expansão da fé cristã por meio da literatura
- Os movimentos literários do Brasil

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Biblioteca cultural



Indígena da etnia Guarani Mbyá na Aldeia Mata Verde Bonita. Conheça o grupo Mbyá, acessando o site: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya> (acesso em: 29 abr. 2020).

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos indiquem a possibilidade de sobreviver a partir do que a terra oferece e de ocupá-la com os "Nossos netos todos", que poderão perpetuar a história e a cultura do grupo.

Sociedades que não desenvolveram registros escritos.

2. A canção trata de uma "Terra de sofrimentos" e da necessidade de alguns partirem para que outros possam ficar "numa boa", vendo "a terra [que] se abre como flor".

Pra começar

Leia o poema a seguir, criado para ser cantado. Trata-se de um canto dos Mbyá, subgrupo do povo guarani que habita a planície costeira da Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul. O texto é uma tradução para o português feita em parceria com representantes do grupo.

A terra que se abre como flor

Vamos nessa vamos partir desta terra
Vamos nos mandar
Para que os filhos desta terra
Terra de sofrimentos
Os poucos Mbyá que sobrem sobre ela
Fiquem numa boa.
Eles dirão:
Ficamos numa boa.
Estamos numa boa.
A terra se abre como flor.
Todos podem ver
Nossa pequena família numa boa.
Alimentos brotam por encantamento para nossas bocas.
Queremos
Encher a terra de vida
Nós os poucos (Mbyá) que sobramos
Nossos netos todos
Os abandonados todos
Queremos que todos vejam
Como a terra se abre como flor

SEQUERA, Guillermo (org.). *Kosmofonia Mbya Guarani*. Tradução: Douglas Diegues em colaboração com Kerechú Pará e Ramón Barboza. São Paulo: Ed. o morto q fabla, 2006.

1. O que você acha que significa ficar "numa boa", no contexto da canção?
2. Como a canção dos Mbyá dialoga com o fato de que, desde a chegada dos europeus no século XVI, os indígenas vêm sofrendo perdas?

Ao contrário da canção dos Mbyá, a maioria dos textos que você estudará neste capítulo revela a perspectiva do homem branco.

Os primeiros relatos escritos a respeito do Brasil do século XVI deixam transparecer a visão eurocêntrica, isto é, um ponto de vista que considera os valores europeus como universais. Além disso, como, na época das grandes expedições, as tribos brasileiras eram **ágrafas**, não há registros de uma segunda visão, o que dificulta a superação do eurocentrismo.

Embora sem grande valor artístico, esses relatos têm importância histórica inegável, uma vez que forneceram dados sobre a formação do Brasil, inclusive sobre os interesses econômicos ligados ao projeto do descobrimento. Além disso, serviram de fonte de inspiração para muitos escritores brasileiros que, anos mais tarde, participariam do processo de construção de uma literatura representativa da nossa identidade.



HUGO ARAÚJO

A carta de Caminha

O escrivão Pero Vaz de Caminha era o responsável por registrar aspectos do dia a dia dos navegantes da esquadra liderada pelo capitão Pedro Álvares Cabral, que aportou, em 1500, nas terras que hoje fazem parte do Brasil. A carta que escreveu sobre o “achamento” das novas terras é o primeiro texto oficial a retratar nosso território aos olhos de sua metrópole. Tinha como destinatário D. Manuel, o rei de Portugal, e era um documento importante para o patrocinador das custosas aventuras marítimas.

Leia, a seguir, um trecho desse documento e observe como foi registrado o contato dos nativos com os europeus.

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

Ao sairmos do **batel**, disse o Capitão que seria bom irmos em direitura à cruz que estava encostada a uma árvore, junto ao rio, a fim de ser colocada amanhã, sexta-feira, e que nos puséssemos todos de joelhos e a beijássemos para eles verem o **acatamento** que lhe tínhamos. E assim fizemos. E a esses dez ou doze que lá estavam, acenaram-lhes que fizessem o mesmo; e logo foram todos beijá-la.

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

CAMINHA, Pero Vaz de. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020. (Fragmento).



1. O relato oferece algumas informações sobre a maneira como os indígenas agiam em relação aos portugueses.
 - a) O que demonstra que se comportavam de maneira pacífica?
 - b) Que fato sugere que eram submissos?
2. Os textos dos primeiros exploradores revelam sua admiração diante da flora e da fauna brasileiras. Qual trecho da carta exemplifica essa reação?
3. Transcreva o trecho que dá a entender que Caminha desconsidera qualquer possibilidade de existência de uma religiosidade própria entre os nativos.
4. De que maneira o escrivão justifica a necessidade de implantação do projeto religioso português?

A carta de Pero Vaz de Caminha, bem como os relatos de outros viajantes da época, nasce da observação direta e do testemunho pessoal. E, apesar de sua função ser, basicamente, informativa e descritiva, revelam as relações de poder que se estabeleciam na época e o questionamento dos europeus diante de um mundo que era maior do que acreditavam.

Literatura de catequese

Alguns autores do início da colonização não escreveram sobre os nativos, mas para eles. Tais autores, como o Padre José de Anchieta (1534-1597), eram religiosos que vieram para cá em busca de “novas almas”, em pleno processo de retomada da fé católica, proposto pela Contrarreforma na Europa. Seus textos tinham por objetivo a catequese e o ensino.

Batel: barco pequeno.

Acatamento: respeito.

Degredados: que foram expulsos de sua pátria; banidos, exilados.

Tenção: intenção, propósito.

Praza: agrada.

1a. Segundo o relato, os portugueses andavam tranquilamente pelo território, aproveitando os rios e coletando plantas, sem que fossem confrontados pelos indígenas.

1b. A pedido do Capitão, os tripulantes portugueses se colocaram de joelhos e beijaram uma cruz, solicitando aos nativos que também o fizessem, e eles obedeceram.

2. O trecho “entre esse arvoredor que é tanto e tamanho e tão basto e de tanta qualidade de folhagem que não se pode calcular”.

3. “Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências.”

4. Caminha afirma que Deus conduziu os portugueses para o Brasil com uma causa, por isso o rei, que “tanto deseja acrescentar a santa fé católica”, deveria “cuidar da salvação” dos indígenas, o que não demandaria grande trabalho, dada a característica pacífica do povo encontrado pelos marinheiros portugueses na costa do Brasil.

Investigue. Esta é uma atividade interdisciplinar com Filosofia e Sociologia. Leia orientações no **Suplemento para o professor**.



Investigue

De que forma o pensador francês Montaigne, que viveu no século XVI, subverteu o conceito de “selvagem”, relacionado aos povos indígenas que praticavam os rituais de antropofagia?

Sabia?

Os autores dos textos informativos quinhentistas são chamados de cronistas porque se valeram da crônica histórica, gênero textual em que se relatam eventos ocorridos no passado, com o foco nos fatos cotidianos. A linguagem usada é menos formal do que a empregada nos documentos oficiais.

Capitanias: navios.

Scilicet: isto é.

Cordoarias: tipo de técnica de entrelaçamento de cordas.

Estância: moradia.

Peleja: luta.

Tem em mais conta: prefere.

Fenecem: terminam, padecem.

Bestialmente: de maneira selvagem.

! Classificação indicativa: 12 anos

Biblioteca cultural

Apesar de relatos como o de Gândavo revelarem repúdio à cultura indígena, ao longo da história do Brasil muitos foram os estudiosos que buscaram compreender e valorizar essa cultura. No século XX, os irmãos Villas-Bôas figuram entre eles. Conheça sua luta pelos direitos indígenas no filme Xingu, de Cao Hamburger, cujo trailer está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MuoN3GW1yI>> (acesso em: 20 mar. 2020).

1. O texto a seguir é um fragmento de *Tratado da Terra do Brasil*, que o português Pero de Magalhães de Gândavo teria escrito na década de 1570, período em que Portugal já desenvolvia uma política de ocupação do território.

Havia muitos destes índios pela Costa junto das Capitánias, tudo enfim estava cheio deles quando começaram os portugueses a povoar a terra; mas porque os mesmos índios se alevantaram contra eles e faziam-lhes muitas traições, os governadores e capitães da terra destruíram-nos pouco a pouco e mataram muitos deles, outros fugiram para o sertão, e assim ficou a costa despovoada de gentio ao longo das Capitánias. Junto delas ficaram alguns índios destes nas aldeias que são de paz, e amigos dos portugueses.

A língua deste gentio toda pela Costa é, uma: carece de três letras – *scilicet*, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente.

Estes índios andam nus sem cobertura alguma, assim machos como fêmeas, não cobrem parte nenhuma de seu corpo, e trazem descoberto quanto a natureza lhes deu. Vivem todos em aldeias, pode haver em cada uma sete, oito casas, as quais são compridas feitas à maneira de cordoarias; e cada uma delas está cheia de gente de uma parte e de outra, e cada um por si tem sua estância e sua rede armada em que dorme, e assim estão todos juntos uns dos outros por ordem, e pelo meio da casa fica um caminho aberto para se servirem. Não há como digo entre eles nenhum Rei, nem Justiça, somente em cada aldeia tem um principal que é como capitão, ao qual obedecem por vontade e não por força; morrendo este principal fica seu filho no mesmo lugar; não serve doutra cousa senão de ir com eles à guerra, e aconselhá-los como se hão de haver na peleja, mas não castiga seus erros nem manda sobre eles cousa alguma contra sua vontade. Este principal tem três, quatro mulheres, a primeira tem em mais conta, e faz dela mais caso que das outras. Isto tem por estado e por honra. Não adoram cousa alguma nem têm para si que há na outra vida glória para os bons, e pena para os maus, tudo cuidam que se acaba nesta e que as almas fenecem com os corpos, e assim vivem bestialmente sem ter conta, nem peso, nem medida.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães de. Disponível na Biblioteca Digital do Senado Federal, em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020. (Fragmento).



HUGO ARAUJO

- a) Que comportamento do português, descrito no texto, poderia ser classificado como “bárbaro” e incivilizado, segundo os valores atuais?
- b) Como Gândavo justifica o comportamento dos portugueses?
- c) A visão de Gândavo pode ser considerada eurocêntrica, já que interpreta a cultura indígena com base nos valores dos europeus. Comprove essa afirmação recorrendo a passagens do texto.

2. Leia, agora, um depoimento do xamã (pajé) Yanomami Davi Kopenawa concedido ao etnólogo Bruce Albert nos anos 1990.

Mas os brancos são gente diferente de nós. Devem se achar muito espertos porque sabem fabricar multidões de coisas sem parar. Cansaram de andar e, para ir mais depressa, inventaram a bicicleta. Depois acharam que ainda era lento demais. Então inventaram as motos e depois os carros. Aí acharam que ainda não estava rápido o bastante e inventaram o avião. Agora eles têm muitas e muitas máquinas e fábricas. Mas nem isso é o bastante para eles. Seu pensamento está concentrado em seus objetos o tempo todo. Não pararam de fabricar e sempre querem coisas novas. E assim, não devem ser tão inteligentes quanto pensamos que são. Temo que sua excitação pela mercadoria não tenha fim e eles acabem enredados nela até o caos. Já começaram há tempos a matar uns aos outros por dinheiro, em suas cidades, e a brigar por minérios ou petróleo que arrancam do chão. Também não parecem preocupados por nos matar a todos com as fumaças de epidemia que saem de tudo isso. Não pensam que assim estão estragando a terra e o céu e que nunca vão poder recriar outros.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. (Fragmento).

- a) Invertendo a visão dos exploradores que estiveram no Brasil no século XVI, o xamã apresenta o estranhamento dos indígenas diante do comportamento dos homens brancos. O que causa esse sentimento?
- b) Com qual propósito o xamã enumera meios de transporte cada vez mais sofisticados?
- c) O trecho é finalizado com um exemplo da sabedoria indígena Yanomami. Identifique-o e explique o que ensina.

1a. O assassinato dos indígenas que se opuseram à dominação portuguesa, relatado no primeiro parágrafo.

1b. Gândavo apresenta o argumento de que os portugueses, povoadores da terra, eram traídos e sofriam com rebeliões dos nativos. Dessa forma, não restaria a eles outra alternativa que não matar seus oponentes.

1c. Segundo o ponto de vista de Gândavo, os indígenas vivem “sem Justiça e desordenadamente” por não terem nenhuma das três instituições que marcaram a organização da Europa no século XVI — fé cristã, lei regulamentada pelo Estado e rei absolutista —, isto é, “não têm Fé, nem Lei, nem Rei”. Além disso, o cronista não reconhece a possibilidade de os indígenas terem crenças próprias, entendendo que, sem a fé cristã, “Não adoram cousa alguma”.

Sabia?

Os Yanomami formam um dos maiores grupos indígenas da Amazônia. Os primeiros contatos desse povo com os brancos ocorreram apenas no início do século XX com a chegada de coletores de produtos florestais, agentes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e missões religiosas. Entre as décadas de 1940 e 1960, a intensificação desses contatos causou epidemias de doenças letais para os indígenas. Hoje, os Yanomami lutam contra a destinação de suas terras para a atividade mineradora e agropecuária.

2a. O fato de os brancos nunca estarem satisfeitos com o que já têm: eles fabricam coisas sem parar, desejam sempre maior velocidade e chegam a matar uns aos outros por dinheiro.

2b. Trata-se de uma estratégia argumentativa para evidenciar a busca incessante dos homens brancos por mais velocidade.

2c. A percepção de que a terra e o céu não podem ser recriados, portanto o avanço tecnológico dos homens brancos será inútil se não houver cuidado com o meio ambiente.



Desafio de linguagem

Produção de fala pública formal

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Apesar de vários séculos terem se passado desde a escrita dos textos quinhentistas, ainda percebemos que muitas pessoas estranham os modos de vida e os valores indígenas. Nesta atividade, você deve pesquisar informações sobre a língua, arte, culinária, saúde, práticas agrícolas etc. de um ou mais grupos indígenas e apresentá-las em uma fala curta, de cerca de dois minutos, tratando as diferenças de modo positivo e respeitoso. Caso você seja um indígena, aproveite para falar de seu povo.

- Inicie a pesquisa definindo fontes confiáveis. Você pode optar por órgãos públicos, como a Fundação Nacional do Índio (Funai), pelo site “Povos indígenas no Brasil”, produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA), entre outros.
- Compare as informações pesquisadas e, em caso de divergência, busque confirmação em outras fontes.
- Faça *slides* para acompanhar sua fala. Escolha um *slide* padrão para garantir a unidade visual. Cuide para que as fontes tenham tamanho e cor que permitam boa visualização e dimensione bem a quantidade de texto e de imagem por *slide*. Use tópicos para apresentar as informações e não deixe de colocar legendas nas fotos.

Quadro síntese dos movimentos literários brasileiros

A literatura produzida no Brasil pode ser dividida em três grandes períodos:

1. Período colonial (séculos XVI a XVIII) – o Brasil é colônia de Portugal. O processo de busca de uma identidade nacional inicia-se lentamente.






2. Período nacional I (século XIX) – O Brasil torna-se independente e nossos autores passam a interagir com a arte de outros países, além da de Portugal. Desenvolve-se uma consciência crítica que busca formas próprias de representar o país.

Quinhentismo	Barroco	Arcadismo ou Neoclassicismo	Romantismo	Realismo-Naturalismo Parnasianismo
 <p>Pedro Álvares Cabral</p>	 <p>Pe. Antônio Vieira</p>	 <p>Marília e Dirceu, personagens de Tomás A. Gonzaga</p>	 <p>Iracema e Martim, personagens de José de Alencar</p>	 <p>Bentinho e Capitu, personagens de Machado de Assis</p>
1500	1601	1768	1836	1881
<i>Carta</i> , de Pero Vaz de Caminha	<i>Prosopopeia</i> , de Bento Teixeira	<i>Obras</i> , de Cláudio Manuel da Costa	<i>Suspiros poéticos e saudades</i> , de Gonçalves de Magalhães	<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis, e <i>O mulato</i> , de Aluísio Azevedo
Pe. José de Anchieta, Pe. Manuel da Nóbrega, Pero de Magalhães de Gândavo, Pero Vaz de Caminha	Bento Teixeira, Gregório de Matos, Pe. Antônio Vieira	Alvarenga Peixoto, Basílio da Gama, Cláudio Manuel da Costa, Santa Rita Durão, Silva Alvarenga, Tomás Antônio Gonzaga	Álvares de Azevedo, Bernardo Guimarães, Casimiro de Abreu, Castro Alves, Fagundes Varela, Franklin Távora, Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Junqueira Freire, Manuel Antônio de Almeida, Sousândrade, Visconde de Taunay	Alberto de Oliveira, Aluísio Azevedo, Machado de Assis, Olavo Bilac, Raimundo Correia, Raul Pompeia

ILUSTRAÇÕES: BAPTISTÃO

Estudiosos da literatura defendem que não houve no Brasil colonial o desenvolvimento de movimentos literários organizados em torno de obras, autores e leitores. Por isso, consideram que, até o século XVIII, ocorreram em nosso país apenas manifestações literárias ou ecos dos movimentos europeus.

3. Período nacional II (século XX) – É uma fase de maturidade, em que os artistas buscam equilibrar as influências externas com os elementos próprios do Brasil.

Simbolismo	Pré-Modernismo	Modernismo	Pós-Modernismo	Contemporaneidade
 Alphonse de Guimarães	 Augusto dos Anjos	 Mário de Andrade e seu personagem Macunaima	 Guimarães Rosa	 Ferreira Gullar
1893	1902	1922	A partir da década de 1940	A partir da década de 1960 (aproximadamente)
<i>Missal e Broquéis</i> , de Cruz e Sousa	<i>Os sertões</i> , de Euclides da Cunha	Realização da Semana de Arte Moderna	<i>Pedra do sono</i> , de João Cabral de Melo Neto, e <i>Perto do coração selvagem</i> , de Clarice Lispector	Desdobramentos do Concretismo, do Neoconcretismo, da poesia marginal, da poesia social etc.
Alphonse de Guimarães, Cruz e Sousa, Eduardo Guimarães, Pedro Kilkerry	Augusto dos Anjos, Euclides da Cunha, Graça Aranha, Lima Barreto, Monteiro Lobato	Alcântara Machado, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Jorge de Lima, José Lins do Rego, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Menotti Del Picchia, Murilo Mendes, Oswald de Andrade, Rachel de Queiroz, Raul Bopp, Vinícius de Moraes	Augusto de Campos, Clarice Lispector, Décio Pignatari, Guimarães Rosa, Haroldo de Campos, João Cabral de Melo Neto, Nelson Rodrigues	Alice Ruiz, Ana Cristina Cesar, Antonio Cícero, Ariano Suassuna, Cacaso, Caio Fernando Abreu, Carlos Heitor Cony, Chacal, Chico Buarque, Conceição Evaristo, Cristovão Tezza, Dalton Trevisan, Décio Pignatari, Eucanaã Ferraz, Fernando Sabino, Ferreira Gullar, Geir Campos, Glauco Mattoso, Hilda Hilst, João Ubaldo Ribeiro, José Cândido de Carvalho, José Paulo Paes, Julián Fuks, Lourenço Diaféria, Luiz Alfredo Garcia-Roza, Lygia Fagundes Telles, Marcelino Freire, Marina Colasanti, Mario Chamie, Martha Medeiros, Milton Hatoum, Nélida Piñon, Paulo Leminski, Paulo Lins, Paulo Mendes Campos, Raduan Nassar, Rubem Braga, Rubem Fonseca, Thiago de Mello, Waly Salomão, entre outros

ILUSTRAÇÕES: BAPTISTÃO

O esquema proposto retoma as concepções de José Aderaldo Castello (*A literatura brasileira: origens e unidade*. São Paulo: Edusp, 2004. v. I, p. 20-33). O autor abordou a literatura feita no Brasil até os anos 1970.

Barroco: movimento dos contrastes

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLV.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- O contexto de produção do Barroco
- Características do movimento
- O Barroco em Portugal
- O Barroco no Brasil
- Gregório de Matos
- Padre Antônio Vieira

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. O detalhamento na representação dos corpos, que possibilita observar músculos, ossos, textura da pele e expressões faciais.

Também é válida a observação de que o realismo é reforçado pela exploração do jogo de luz e sombra.

2. Há um agrupamento compacto das seis figuras que formam a linha, da direita superior ao canto esquerdo inferior.

3. Sugestão: os braços constroem um movimento desde a terra até o céu, sugerindo, simultaneamente, a humanidade de Cristo e sua natureza divina.

4. O uso da luz, pois o fundo escuro os projeta.

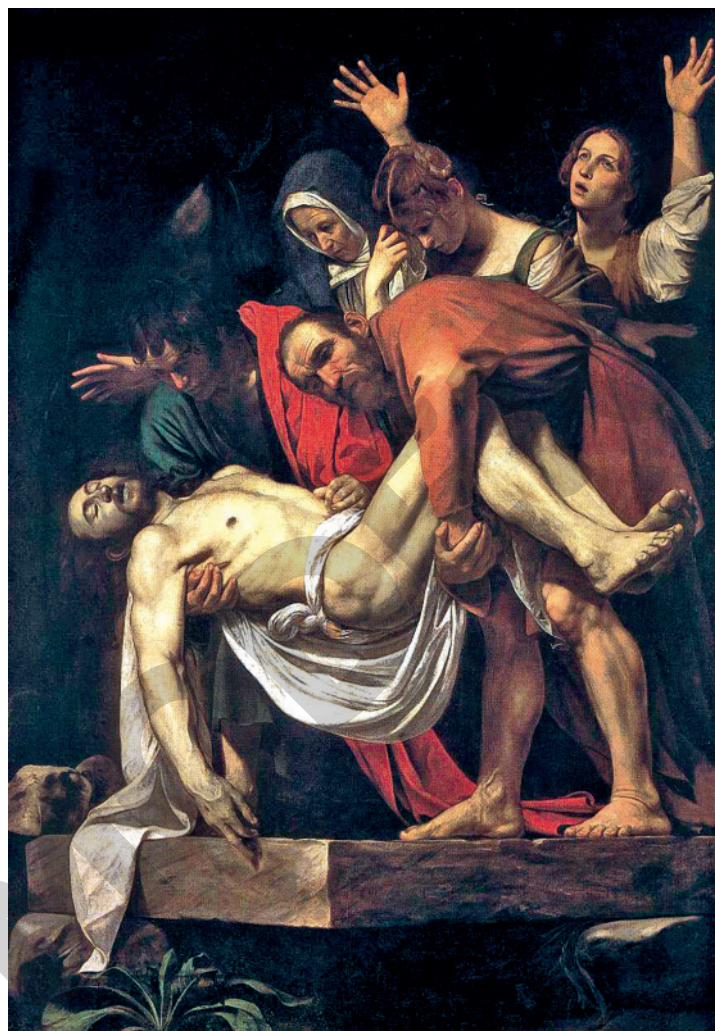
5. A intensidade dramática é construída pela expressão dos personagens — marcada pela dor —, às vezes mais discreta, às vezes mais vivida, e pelo próprio corpo dos personagens, que sustentam, com esforço, o de Cristo.

Relativo ao antropocentrismo, concepção que dá ao homem a posição de centralidade no Universo.

Relativa ao teocentrismo, crença que coloca Deus como centro do Universo.

Pra começar

Observe *O sepultamento de Cristo*, pintura do italiano Caravaggio (1571-1610).



CARAVAGGIO. *O sepultamento de Cristo*. 1603. Óleo sobre tela, 300 × 203 cm.

1. O que dá às figuras representadas na tela um aspecto realista?
2. Observe que há uma linha diagonal na tela. Como ela é construída?
3. Os braços de duas figuras são enfatizados. Perceba a posição deles na porção mais baixa e mais alta da tela. O que parecem sugerir?
4. O que dá ao grupo de personagens um aspecto escultural?
5. Explique como essa tela constrói um momento de intensidade dramática.

Essa tela de Caravaggio revela um importante aspecto do movimento literário barroco: a religiosidade. O artista barroco divide-se entre o humanismo racionalista (**antropocêntrico**), que estava em vigor desde o início do Renascimento, e a herança religiosa da Idade Média (**teocêntrica**), que se reapresenta com muita força. O resultado é uma arte de inquietude e contrastes, como você verá neste capítulo.

O dualismo típico do Barroco

A arte barroca foi usada pela Igreja e pelas monarquias nacionais católicas como instrumento de “propaganda”, para atrair e recuperar os fiéis perdidos para o protestantismo. O conflito entre a consciência da condição terrena e a busca da transcendência, tipicamente barroco, serviu perfeitamente aos objetivos católicos de reconciliação do homem com Deus.

Veja como o dualismo entre o mundo terreno e a aspiração divina aparecem neste poema do baiano Gregório de Matos, em que o poeta retoma os ensinamentos transmitidos em um sermão do sacerdote D. João Franco de Oliveira.

No sermão que pregou na Madre de Deus D. João Franco de Oliveira, pondera o poeta a fragilidade humana

Na oração, que desaterra... a terra,
Quer Deus que a quem está o cuidado... dado,
Pregue que a vida é emprestado... estado,
Mistérios mil, que desenterra... enterra.

Quem não cuida de si, que é terra... erra,
Que o alto Rei, por afamado... amado,
É quem lhe assiste ao desvelado... lado,
Da morte ao ar não desaferra... aferra.

Quem do mundo a mortal loucura... cura
À vontade de Deus sagrada... agrada
Firmar-lhe a vida em atadura... dura.

Ó voz zelosa, que dobrada... brada,
Já sei que a flor da formosura... usura,
Será no fim desta jornada... nada.

MATOS, Gregório de. In: WISNIK, José Miguel (sel. e org.). *Poemas escolhidos de Gregório de Matos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Biblioteca cultural

Esse poema, conhecido como “Mortal loucura”, foi musicado pelo compositor e professor de literatura José Miguel Wisnik. Ouça a canção em: <<https://www.ouvirmusica.com.br/josemiguel-wisnik/1606525/>> (acesso em: 22 mar. 2020).

Desvelado: atencioso, cuidadoso.
Aferra: segura com força, agarra.
Usura: desejo exagerado de riqueza, glória ou poder.



1. Antes mesmo de entender o sentido do texto, o leitor já é atraído por sua estrutura. Descreva-a. Trata-se de um soneto cujos versos estão divididos em duas partes. A segunda, que aparece sempre após a pausa indicada pelas reticências, cria um eco da última

2. Releia a primeira estrofe, palavra da primeira parte, porque repete parte dela.

a) De acordo com o primeiro verso, qual é a função da oração? Distanciar o homem da terra; aproximá-lo da divindade.

b) O que se afirma no verso “Pregue que a vida é emprestado... estado”?

3. Segundo o poema, quem consegue agradar a Deus? Explique com suas palavras. Resposta pessoal. Quem se cura da “mortal loucura”, isto é, consegue desprender-se das preocupações terrenas.

4. Como a figura do sacerdote que faz a oração é retomada na última estrofe? Com base em qual figura de linguagem é construída essa retomada?

5. Qual ideia é formulada nos dois últimos versos?

A ideia de que a vida é uma jornada e, no final dela, com a morte, os elementos ligados à materialidade, como a beleza (“flor da formosura”) e a riqueza (“usura”), não sobreviverão.

O soneto exemplifica a tendência barroca de tematizar a culpa e confirmar a fé.

Embora a Contrarreforma não tenha criado o Barroco, adaptou o movimento a seus propósitos e estimulou o desenvolvimento da arte sacra no período.

Cultismo versus conceptismo

O Barroco foi um movimento especialmente forte na Espanha. Alguns estudiosos defendem que sempre houve nesse país certa tendência ao “barroquismo”, ou seja, às cores fortes, aos contrastes, às artes de apelo visual, a certo exagero de expressão. Além disso, o movimento contou com um extraordinário grupo de autores, como Francisco de Quevedo, Miguel de Cervantes, Lope de Vega e, sobretudo, Luis de Góngora y Argote, o poeta mais importante do *siglo de oro* (“século de ouro”), como foi denominado o século XVII na Espanha.

Góngora (1561-1627) foi o autor que mais influência exerceu sobre poetas barrocos portugueses e brasileiros. Seu estilo obscuro, que ficou conhecido como **gongorismo** ou **cultismo**, é marcado por jogos de imagens, palavras e construções sintáticas, valendo-se frequentemente de figuras de linguagem como antíteses, oximoros, hipérbatos, hipérbolos, sinestésias etc. Esse requinte formal resulta em uma descrição plástica de paisagens e objetos, capaz de sugerir volumes, cores, texturas etc.

2b. Afirma-se que a vida do homem é frágil. Trata-se de um estado “emprestado”, ou seja, transitório, sobre o qual o ser humano não tem domínio.

4. Por meio do vocativo “ó voz zelosa”, que se constitui em uma metonímia.

Na Europa, o século XVII foi marcado por mudanças políticas, econômicas e religiosas. Com o apoio da Igreja e da burguesia, fortaleceu-se, em países como Espanha, Portugal e França, o absolutismo do rei. Acentuaram-se as tensões religiosas iniciadas no século anterior com a Reforma Protestante, comandada por Martinho Lutero, e com a **Contrarreforma**, movimento de reação da Igreja Católica, que reafirmou seu poder no Concílio de Trento (1545-1563), o qual fortaleceu a autoridade papal e a punição daqueles que não seguiam a doutrina católica.

Marcos literários

Em Portugal, o marco inicial do Barroco é o ano de 1580, quando o reino passa ao domínio espanhol. É também o ano da morte de Camões. O final desse período é assinalado pela fundação da Arcádia Lusitana (1756).

Poema que exprime galanteio, constituído, em geral, por uma única estrofe de versos hexassílabos e decassílabos.



Luzentes: que brilham.

Safiro: o mesmo que safira, pedra preciosa azul.

Beijos: lábios.

Perlas: pérolas.

Garganta: colo, pescoço.

Jaspe: tipo de pedra preciosa de cor variada.

Alabastro: tipo de mineral.

Planta: pés.

Em oposição ao gongorismo, surgiu, na Espanha, outra corrente, representada principalmente por Quevedo (1580-1645), que defendia a escrita de textos calcados na organização lógica das ideias, no racionalismo e na clareza, com o objetivo de convencer os leitores sobre a validade de determinadas concepções sobre a vida. Trata-se do **quevedismo** ou **conceptismo**.

Essas duas vertentes serão exemplificadas adiante.

O Barroco em terras portuguesas

Nas produções barrocas de Portugal, encontramos alguns dos traços mais típicos desse movimento. Veja-os no poema a seguir, de Jerônimo Baía (1620?-1688).

A uma crueldade formosa

(Madrigal)

A minha bela ingrata
Cabelo de ouro tem, fronte de prata,
De bronze o coração, de aço o peito;
São os olhos luzentes,
Por quem choro e suspiro,
Desfeito em cinza, em lágrimas desfeito,
Celestial safiro;
Os beijos são rubis, perlas os dentes,
A lustrosa garganta
De mármore polido,

A mão de jaspe, de alabastro a planta;
Que muito, pois, Cupido,
Que tenha tal rigor tanta lindeza,
As feições milagrosas,
Para igualar desdêns a formosuras,
De preciosos metais, pedras preciosas,
E de duros metais, de pedras duras?

BAÍA, Jerônimo. In: SILVEIRA, Francisco Maciel. *Literatura barroca*. São Paulo: Global Editora, 1987.

1. Explique por que a palavra “crueldade” funciona como metonímia.
2. A descrição plástica é uma das marcas do cultismo. Que elementos usados na descrição contribuem para deslumbrar o sentido da visão?
3. O cultismo é marcado por inversões na ordem comum das construções sintáticas. Qual é o efeito desse recurso nos seis versos finais? *Eles se tornam herméticos, isto é, seu sentido não é claro.*
4. A pergunta do Cupido tem o seguinte sentido: “Por que deveria ser considerado estranho receber o desdém da amada se sua formosura a iguala à preciosidade e à beleza das pedras e dos metais?”. Considerando tal sentido, qual é o propósito da pergunta? *Trata-se de um elogio ou homenagem à amada, que justifica, inclusive, seu comportamento.*

Embora alguns escritores tenham se empenhado em divulgar o Barroco em Portugal, esse movimento não alcançou a mesma intensidade que o Classicismo. Seu maior representante no país é o Padre Antônio Vieira, autor que será estudado junto dos brasileiros, visto que o religioso passou grande parte de sua vida no Brasil.

1. “Crueldade” é um termo que se refere à amada e pode ser considerado uma metonímia porque é uma representação do todo por uma parte (uma característica).

O Barroco em terras brasileiras

O Barroco brasileiro repetiu os temas e os recursos formais do europeu. Em parte significativa dos poemas, convivem o sagrado e o profano, em uma tradução perfeita do conflituoso espírito barroco do século XVII. Nesse cenário, destaca-se o poeta Gregório de Matos, que cultivou com mestria a poesia sacra, como você viu na página anterior. Além dela, o artista desenvolveu também a poesia a satírica e a lírico amorosa.

Gregório de Matos: um poeta completo

Alguns críticos defendem que Gregório de Matos (1633-1696) é o artista-síntese do movimento barroco no Brasil. Em seus versos, convivem o refinamento dos estilos cultista e conceptista europeus e a incorporação de novidades linguísticas, como os tupinismos e os africanismos, presentes na língua portuguesa falada no Brasil de sua época.

Marcos literários

O Barroco brasileiro inicia-se em 1601, com a publicação do poema épico *Prosopopeia*, de Bento Teixeira, e termina em 1768, com a publicação de *Obras poéticas*, de Cláudio Manuel da Costa, no início do Arcadismo.

2. As várias pedras e metais citados, que sugerem cores diversas: dourado (“Cabelo de ouro”), prateado (“fronte de prata”, “de aço o peito”), acobreado (“De bronze o coração”), vermelho (“Os beijos são rubis”) e tons de branco (“perlas os dentes”, “A lustrosa garganta / De mármore polido”, “mão de jaspe”, “de alabastro a planta”).

Fala aí! Organize o debate e incentive os alunos a defender seus pontos de vista recorrendo a exemplos concretos do cenário nacional (ou local) que refutem ou reafirmem a atualidade dos versos de Gregório de Matos. Ao estimular o diálogo do texto literário com o tempo presente, trabalha-se a habilidade EM13LP52 e, ao criar a oportunidade de defesa de opiniões e de escuta atenta, a EM13LP25. Sugira aos alunos que sempre relacionem suas falas às anteriores, usando fórmulas como “eu discordo”, “desejo complementar aquilo que foi dito por fulano” etc. Oriente-os a não se repetir.

A sátira, composição que deprecia e ridiculariza ideias, costumes, instituições e indivíduos com objetivo crítico, é uma das marcas da poesia de Gregório de Matos. Seus poemas satíricos, que lhe deram o apelido de Boca do Inferno, criticam com acidez a sociedade baiana do século XVII. Analise esses traços no poema a seguir.

Juízo anatômico dos achaques que padecia o corpo da República, em todos os membros, e inteira definição do que em todos os tempos é a Bahia

EPILOGOS

1

Que falta nesta cidade? Verdade.
 Que mais por sua desonra? Honra.
 Falta mais que se lhe ponha? Vergonha.

O demo a viver se exponha,
 Por mais que a fama a exalta,
 Numa cidade onde falta
 Verdade, honra, vergonha.

2

Quem a pôs neste socrócio? Negócio.
 Quem causa tal perdição? Ambição.
 E o maior desta loucura? Usura.

Notável desventura
 De um povo néscio, e sandeu,
 Que não sabe que o perdeu
 Negócio, ambição, usura.

2. Espera-se que os alunos notem que os versos dos tercetos são estruturados em duas partes: na primeira há perguntas, que são respondidas na segunda, após o longo pontilhado. Esse jogo de perguntas e respostas remete a jogos infantis, o que contribui para o efeito do ludismo. Também a sonoridade contribui para o jogo entre as partes, pois a rima interna aproxima a última palavra da primeira parte e aquela que compõe a segunda.

MATOS, Gregório de. In: WISNIK, José Miguel (sel. e org.). *Poemas escolhidos de Gregório de Matos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



BAPTISTA

Gregório de Matos

1. Nos tercetos, o poeta insere em destaque, no final de cada verso, uma palavra. Depois, reúne essas palavras no último verso dos quartetos seguintes.

3. Criticam-se a falta de verdade, honra e vergonha e a atitude das pessoas lançadas à roubalheira nos negócios, à ambição e à usura.

4. De acordo com o poema, na cidade faltam verdade, honra e vergonha, por isso, apesar de o renome da cidade dizer o contrário (“Por mais que a fama a exalta”), só poderá viver lá o demônio (“demo”), e não Deus.

Anatômico: que se ajusta ao corpo humano.

Achaques: defeitos morais ou comportamentais, vícios.

Epílogos: partes finais de uma obra literária.

Socrócio: neologismo criado a partir de “socristar” (furtar).

Desventura: desgraça, infortúnio.

Néscio: ignorante, irresponsável.

Sandeu: idiota.

Brincadeira poética típica do Barroco, produzida por experimentações na forma do poema.

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



1. No poema, há um engenhoso jogo de palavras denominado disseminação e recolha. Esse procedimento cultista se baseia na técnica de “espalhar” palavras em vários versos de uma estrofe e depois “recolhê-las” na estrofe seguinte. Explique como esse jogo de palavras se apresenta.
2. Assim como o soneto conhecido como “Mortal loucura”, este também se vale do ludismo. Além da técnica da disseminação e recolha, o que mais contribui para o efeito de ludismo?
3. Quais críticas são feitas à sociedade baiana nos versos que você leu?
4. Você já sabe que o conceptismo consiste na apresentação de um raciocínio lógico, comum na produção dos autores do Barroco. Releia o poema de Gregório de Matos e explique qual é a linha argumentativa desenvolvida na parte “1”.

Como você observou, Gregório de Matos, para fazer sua crítica, emprega estratégias textuais ousadas. Esse caráter inovador, no entanto, nem sempre se repete nas visões de mundo que se deixam ver nos seus textos. A voz do autor, como vimos, expressa um mundo específico: a colônia da segunda metade do século XVII. Nessa poesia de combate, convivem idealizações do passado baiano, preconceitos em relação aos mestiços, sobretudo aos que ascendiam social e economicamente, e ataques aos “fidalgos caramurus” (senhores de engenho mestiços de português com indígenas tupis).

Gregório de Matos cultivou também uma faceta poética amorosa que alcança, em alguns momentos, qualidade superior à satírica.

Observe, no poema a seguir, a riqueza das imagens e o apelo à visão: primeiro das belezas presentes nos elementos naturais; depois, da amada Catarina.

Investigue. Nessa época, a metrópole portuguesa, já liberta da Espanha, encontrava-se em franca decadência e procurava, a todo custo, novas formas de explorar a colônia brasileira. No Brasil, o comércio de açúcar era afetado pela baixa dos preços, motivada pela concorrência das colônias espanholas e inglesas da América Central. Nesse contexto, desenvolve-se uma rica burguesia de negociantes, composta sobretudo de portugueses e ligada ao comércio e ao crédito. Esse grupo social era hostilizado pelos proprietários rurais em crise. Esse quadro, tenso, é registrado por Gregório de Matos em sua poesia satírica.

Fala aí!

Gregório de Matos critica o comportamento do baiano (ou do brasileiro) do século XVII, o tempo em que viveu. Você acha que esses versos poderiam ser transportados para o século XXI, no contexto social em que você vive? Em sua opinião, eles perderiam a força e o sentido?

Esta é uma atividade interdisciplinar com História.

Investigue

Como era, no século XVII, o cenário econômico brasileiro tão criticado pelo Boca do Inferno?



Guarnecida: enfeitada.

Desvanecida: que perdeu a cor, desbotada.

Açucena: planta de flores brancas e perfumadas.

Aljôfar: chuvisco, borrifo.



Biblioteca cultural

Leia outros poemas de Gregório de Matos em <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/grego.html>> (acesso em: 22 mar. 2020).

Pintura admirável de uma beleza

Vês esse Sol de luzes coroados?
Em pérolas a aurora convertida?
Vês a lua de estrelas guarnecida?
Vês o céu de planetas adornado?

O céu deixemos; vês naquele prado
A rosa com razão desvanecida?
A açucena por alva presumida?

O cravo por galã lisonjeado?
Deixa o prado; vem cá, minha adorada:
Vês desse mar a esfera cristalina
Em sucessivo aljôfar desatada?

Parece aos olhos ser de prata fina?
Vês tudo isto bem? Pois tudo é nada
À vista do teu rosto, Catarina.

MATOS, Gregório de. In: WISNIK, José Miguel (sel. e org.). *Poemas escolhidos de Gregório de Matos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Nesse soneto, o deslocamento do olhar pelo espaço físico — céu, prado e mar — é um recurso para o galanteio. A enumeração dos recursos naturais, de grande apelo visual, constrói a “pintura admirável” e serve à idealização de Catarina, cuja beleza anula qualquer outra.

Padre Antônio Vieira: o homem da palavra

As habilidades do Padre Antônio Vieira (1608-1697) como autor de discurso jesuítico e sua postura política de homem de ação fizeram dele uma personalidade ímpar no Barroco brasileiro, português e, mais amplamente, europeu. Sua obra reúne mais de quinhentas cartas, obras de profecia e importantes sermões.

Vieira viveu entre Brasil e Portugal. Com uma atuação incisiva, o religioso foi punido por algumas de suas ações, como a de incentivar os indígenas do Maranhão a se rebelar contra as violências praticadas pelos colonos. Por duas vezes foi condenado pela Inquisição, tendo sido absolvido algum tempo depois: na primeira, por obras consideradas heréticas; na segunda, por defender os cristãos-novos (judeus forçosamente convertidos ao cristianismo).

A partir de 1681, Vieira passou a viver definitivamente no Brasil, dedicando-se à publicação de seus sermões e outras obras.

Sermões: sedução e pregação

O sermão é um gênero textual da esfera religiosa, normalmente proferido em cima de um púlpito, em missas realizadas em igrejas. Trata-se de um gênero textual construído ao vivo, na interação com o ouvinte, à maneira de um discurso político.

Vieira dominava com maestria a técnica da oratória. Para garantir a espontaneidade do sermão, utilizava como base para sua fala apenas um roteiro, e não o texto completo, e investia no ato da fala. Prova disso é que, quando se sabia que Padre Vieira pregaria um sermão, os fiéis da região reservavam seus lugares na igreja desde a madrugada.

O religioso era um crítico severo do cultismo, porque entendia que o jogo de palavras tipicamente barroco poderia desviar a atenção dos espectadores do que realmente era essencial na pregação de um sermão. Por isso, preferia um discurso claro e equilibrado, focado em um só tema, para atingir unidade e se fazer compreendido plenamente pelos fiéis.

Seus sermões estão marcados principalmente pelo conceptismo. Partem de um fato conhecido pelo público, ao qual associam uma passagem bíblica com o propósito de convencer o ouvinte/leitor da validade de suas ideias e de chamá-lo à ação.

Em geral, o sermão está dividido em três partes:

1. **Introito** (ou **exórdio**): o orador anuncia o tema a ser discutido (proposição).
2. **Desenvolvimento** (ou **argumento**): o orador apresenta prós e contras da proposição e exemplos que sustentam a tese.
3. **Peroração**: parte final, em que o orador convida os fiéis a praticar os valores (cristãos) defendidos ao longo do sermão.



BAPTISTÃO



1. Leia a segunda parte do *Sermão da Sexagésima*, que o Padre Antônio Vieira pregou à nobreza de Portugal na Capela Real, em 1655, em Lisboa. A “sexagésima” é o penúltimo domingo antes da Quaresma (aproximadamente, o sexagésimo dia antes da Páscoa).

Semen est verbum Dei

O trigo que semeou o pregador evangélico, diz Cristo que é a palavra de Deus. Os espinhos, as pedras, o caminho e a terra boa em que o trigo caiu são os diversos corações dos homens. Os espinhos são os corações embaraçados com cuidados, com riquezas, com delícias; e nestes afoga-se a palavra de Deus. As pedras são os corações duros e obstinados; e nestes seca-se a palavra de Deus, e se nasce, não cria raízes. Os caminhos são os corações inquietos e perturbados com a passagem e tropel das coisas do Mundo, umas que vão, outras que vêm, outras que atravessam, e todas passam; e nestes é pisada a palavra de Deus, porque a desatendem ou a desprezam. Finalmente, a terra boa são os corações bons ou os homens de bom coração; e nestes prende e frutifica a palavra divina, com tanta fecundidade e abundância, que se colhe cento por um: *Et fructum fecit centuplum*.

Este grande frutificar da palavra de Deus é o em que reparo hoje; e é uma dúvida ou admiração que me traz suspenso e confuso, depois que subo ao púlpito. Se a palavra de Deus é tão eficaz e tão poderosa, como vemos tão pouco fruto da palavra de Deus? Diz Cristo que a palavra de Deus frutifica cento por um, e já eu me contentara com que frutificasse um por cento. Se com cada cem sermões se convertera e emendara um homem, já o Mundo fora santo. Este argumento de fé, fundado na autoridade de Cristo, se aperta ainda mais na experiência, comparando os tempos passados com os presentes. Lede as histórias eclesiásticas, e achá-las-eis todas cheias de admiráveis efeitos da pregação da palavra de Deus. Tantos pecadores convertidos, tanta mudança de vida, tanta reformação de costumes; os grandes desprezando as riquezas e vaidades do Mundo; os reis renunciando os cetros e as coroas; as mocidades e as gentilezas metendo-se pelos desertos e pelas covas; e hoje? — Nada disto. Nunca na Igreja de Deus houve tantas pregações, nem tantos pregadores como hoje. Pois se tanto se semeia a palavra de Deus, como é tão pouco o fruto? Não há um homem que em um sermão entre em si e se resolva, não há um moço que se arrependa, não há um velho que se desengane. Que é isto? Assim como Deus não é hoje menos onipotente, assim a sua palavra não é hoje menos poderosa do que dantes era. Pois se a palavra de Deus é tão poderosa; se a palavra de Deus tem hoje tantos pregadores, por que não vemos hoje nenhum fruto da palavra de Deus? Esta, tão grande e tão importante dúvida, será a matéria do sermão. Quero começar pregando-me a mim. A mim será, e também a vós; a mim, para aprender a pregar; a vós, que aprendais a ouvir.

VIEIRA, Padre Antônio. *Sermão da Sexagésima*. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/vieira-antonio-sermao-sexagesima.html>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

- a) Identifique a analogia (relação de semelhança) contida no primeiro período do sermão e explique por que é irrefutável.
- b) Como vimos no estudo do poema satírico de Gregório de Matos (página 43), é comum, no Barroco, o uso do recurso da disseminação e recolha. Transcreva o período em que Vieira faz a disseminação e identifique o recurso que emprega para fazer a recolha.
- c) Qual é o sentido de “reparar” em “Este grande frutificar da palavra de Deus é o em que reparo hoje”?
- d) É correto afirmar que Padre Vieira contesta a afirmação de Cristo de que a palavra divina “frutifica cento por um”? Justifique sua resposta com trechos do texto.
- e) No segundo parágrafo, o pregador confessa um estranhamento. Qual?
- f) O texto de Vieira não perde de vista seu interlocutor. Que marcas linguísticas sugerem essa interlocução permanente?

! Considerando a complexidade do raciocínio e dos recursos deste texto, propomos que a atividade seja feita em grupos para que os alunos possam compartilhar suas leituras e, por meio do confronto das respostas, aumentar a perspectiva crítica, como prevê a habilidade EM13LP46.

1a. Há analogia entre a semente (trigo semeado) e a palavra de Deus; e ela é irrefutável porque é atribuída a Cristo.



Semen est verbum Dei: a palavra de Deus é a semente, em latim.

Et fructum fecit centuplum: um grão multiplicara em cem, em latim.

1b. Transcrição: “Os espinhos, as pedras, o caminho e a terra boa em que o trigo caiu são os diversos corações dos homens.” A recolha é feita por meio de analogias, como a que associa os “espinhos” a “homens egoístas”.

1c. “Reparar” tem o sentido de “abordar, analisar, detalhar”.

1d. Não. Por se tratar de um “argumento de fé, fundado na autoridade de Cristo”, ele não contesta, mas afirma existir diferença entre as experiências do passado e as do presente.



GIL TOKIO

1e. Ele estranha que, permanecendo a palavra de Deus tão poderosa e havendo tantos pregadores, ela pareça não frutificar como antes.

1f. O uso da segunda pessoa, perceptível no pronome (“e também a vós”) e na flexão do imperativo (“Lede as histórias eclesiásticas”), e de perguntas retóricas (“Que é isto?”).



Biblioteca cultural

O *Sermão da Sexagésima* pode ser lido na íntegra no site: <<http://bocc.ubi.pt/pag/vieira-antonio-sermao-sexagesima.html>> (acesso em: 22 mar. 2020).

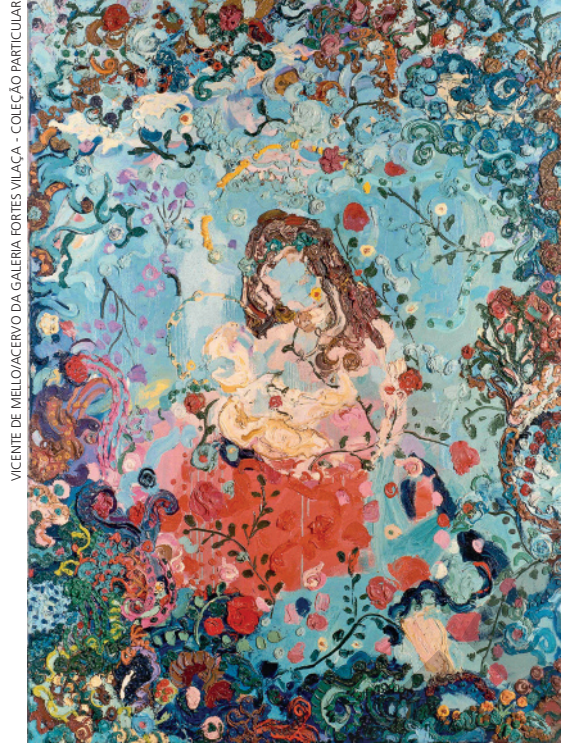
2a. Sugestões: A pintura de Adriana Varejão não se vale do jogo de luz e sombra (é mais colorida); os personagens são colocados no centro da tela (não há linha diagonal); há manchas de tinta (espessamento de tinta).

2b. O fundo da tela está pintado em azul-claro, como se nota pelos vazios deixados na composição da figura da Virgem e do Menino, que ocupam o plano intermediário; as figuras decorativas ocupam o plano mais superficial, como revela a sobreposição aos dois outros (o ramo sobre a saia da Virgem, por exemplo).

2c. As figuras são representadas por traços mais gerais, sem detalhes; por isso, destaca-se a relação entre os corpos, que é de acolhimento, intimidade, sem sugerir uma aura divina.

2d. Trata-se de um quadro grande, de quase dois metros de altura, o que provavelmente amplia o impacto sobre o espectador, inclusive pela possibilidade de observar, com facilidade, alguns recursos da pintura, como o espessamento da tinta.

2. O complexo movimento barroco atravessa séculos e inspira contemporâneos. Veja esta obra da artista fluminense Adriana Varejão e responda às questões a seguir.



VAREJÃO, Adriana. *Natividade*. 1987. Óleo sobre tela, 180 x 130 cm.

- Compare essa obra, que retoma a imagem da Virgem com o Menino, com a pintura sacra de Caravaggio que abriu o capítulo (página 40). Apresente três diferenças.
- Há três planos na tela: um mais profundo, um intermediário e um superficial. Que recursos foram usados para diferenciá-los?
- Observe novamente a imagem da mãe com a criança. O que a aproxima de um plano mais humano, menos divino?
- Leia os dados técnicos dessa obra. De que maneira o tamanho do quadro interfere em sua recepção pelo espectador?

Biblioteca cultural



A arte barroca é uma das principais influências da artista plástica Adriana Varejão. Conheça algumas de suas obras em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa17507/adriana-varejao>> (acesso em: 22 mar. 2020).

ARQUIVO AGENCIA EL UNIVERSAL/RBFOTORENA



Desafio de linguagem Realização de performance

Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

O grupo teatral italiano Ludovica Rambelli Theater apresenta uma interessante *performance* com base nas pinturas de Caravaggio. Assista ao vídeo <<https://www.youtube.com/watch?v=Ws9NZ96nZ0>> (acesso em: 22 mar. 2020) e prepare-se para, à maneira dos atores, “imitar” uma pintura barroca em um evento cultural da escola.



LUDOVICA RAMBELLI THEATER

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

Sabia?

Durante o Renascimento, as montagens eram encenadas em palcos que ficavam no mesmo nível dos espectadores. O Barroco trouxe uma mudança significativa no espaço de encenação: a separação do mundo da ilusão teatral do mundo do espectador. Este assiste a tudo de seu assento, no escuro, afastado dos atores e dos cenários. Esse tipo de palco, denominado italiano, surgiu nos anos 1600, se perpetua até nossos dias.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Passagem do Classicismo ao Neoclassicismo
- O Iluminismo e a *Enciclopédia*
- Arcadismo em Portugal
- A poesia de Bocage
- Arcadismo no Brasil
- A poesia lírica de Tomás Antônio Gonzaga
- A poesia épica de Santa Rita Durão e Basílio da Gama

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

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

O termo se refere à Arcádia, região lendária da Grécia, habitada por pastores, que representa os ideais de comunhão do ser humano com a natureza.

Fala aí! Leia comentário no **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

Alguns críticos discutem a qualidade dos chamados instapoemas. Você costuma ler esse tipo de produção? Qual é sua opinião sobre ela?

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLVI.

Pra começar

Você já pensou em um lugar ou em um modo ideal de se viver? Veja um instapoema que toca nesse tema e observe o diálogo entre o texto verbal e a imagem.



1. O poema revela um desejo comum dos indivíduos contemporâneos. Qual?
O desejo de afastar-se da rotina caótica, agitada das cidades.
2. Sugere-se, no texto, uma forma de evasão (fuga). Identifique-a e explique qual crítica está implícita nessa escolha.
Trata-se da evasão para a natureza, que deixa implícita a crítica ao espaço urbano e às atividades relativas a ele.

Os anos 1700 apresentam uma particularidade: na primeira metade, o Barroco ainda persiste em muitos países; na segunda, quando se fortalece o Iluminismo, movimento calcado nas ciências, na razão e no progresso, o Neoclassicismo (ou **Arcadismo**) passa a dominar a cena literária europeia. O instapoema que acabamos de ler dialoga com algumas das propostas dos escritores da segunda metade do século XVIII.

A produção literária desse período opôs-se aos exageros cultistas e conceptistas barrocos, buscando resgatar, entre outras coisas, a simplicidade literária. Os antigos gregos e latinos e sua rica cultura servem, novamente, de modelo para os artistas, daí a denominação **Neoclassicismo** (*neo* = novo).



Desafio de linguagem

Realização de enquete e produção de gráficos

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

De que modo será que as pessoas respondem à pergunta “Como seria seu paraíso?”. Façam uma enquete, entrevistando pessoas da comunidade, e registrem as respostas. O desafio da turma é montar um ou mais gráficos que expressem de maneira precisa e organizada os resultados obtidos.

Do Classicismo ao Neoclassicismo

O resgate dos ideais clássicos greco-latinos não foi uma novidade proposta pelos poetas árcades setecentistas. Durante o Renascimento, no século XVI, o Classicismo já fazia uso dessa fonte de inspiração. No século seguinte, a força do Barroco, que surgiu expressando o desequilíbrio e a dramaticidade da vida humana, interrompeu essa tendência clássica, mas, na segunda metade do século XVIII, novas concepções filosóficas, religiosas, políticas e econômicas — vindas principalmente da França — provocaram o surgimento de um ambiente propício para o resgate da serenidade e do equilíbrio greco-latinos. A Europa mergulhava no **Iluminismo**, movimento que teve importantes desdobramentos.

Investigue

O que o filósofo iluminista Voltaire entendia como “déspota esclarecido”?

Essa é uma atividade interdisciplinar com Filosofia e História. Voltaire criou a teoria do **despotismo esclarecido**, tendência que se desenvolveu especialmente no Leste europeu, em Estados nos quais a burguesia tinha pouco poder político. Por um lado, os déspotas esclarecidos apoiavam o absolutismo e, por isso, não eram realizadas mudanças estruturais na sociedade; por outro, incorporavam diversos ideais do Iluminismo, inclusive o pressuposto de que os governantes deveriam ser educados para conhecer filosofia, ciência etc., a fim de serem líderes melhores. Frederico II, o Grande (1740-1786), da Prússia, amigo de Voltaire, é um exemplo de déspota esclarecido ou iluminado.

À luz da razão

As ciências têm um grande peso em nosso tempo. É delas, muitas vezes, que se esperam respostas para males que nos afligem, como doenças e catástrofes naturais. Mas nem sempre foi assim. Coube aos *filósofos da Ilustração* (como também eram chamados os iluministas) a difusão da ideia, aceita até hoje, de que a humanidade só alcançaria o progresso com o uso da razão, vista por eles como uma “luz” contra as “trevas” que, em sua perspectiva, haviam vigorado até então.

No século XVIII, os iluministas propuseram a organização do conhecimento em categorias. Com a **Enciclopédia**, projeto elaborado entre 1751 e 1780 e coordenado pelos filósofos franceses Diderot (1713-1784) e D’Alembert (1717-1783), os iluministas pretendiam, por meio do conhecimento, criar um “cidadão esclarecido”, questionador dos dogmas religiosos, das superstições e dos governantes absolutistas. A ideia era educar para responsabilizar e libertar os cidadãos da ignorância. Levou quase trinta anos para que os conhecimentos sobre as ciências naturais e humanas pudessem ser reunidos nos 35 volumes da *Enciclopédia*.

As convenções árcades

Essas grandes transformações no plano das ideias influenciaram decisivamente os escritores europeus, que procuraram substituir o estilo barroco por outro que consideravam mais equilibrado e objetivo. Buscando imitar os poetas da tradição greco-latina e alguns renascentistas, os artistas árcades defenderam:

- o culto da razão;
- o repúdio dos adornos barrocos, considerados inúteis (*inutilia truncat*);
- a representação de uma vida simples, em harmonia com a natureza (*locus amoenus*);
- a fuga dos centros urbanos (*fugere urbem*) para a bucólica paisagem campestre;
- a adoção de pseudônimos pastoris para garantir a verossimilhança do “fingimento poético”;
- o objetivo de gozar o momento presente (*carpe diem*);
- a valorização de uma vida transcorrida sem grandes sobressaltos, paixões ou desejos ardentes (*aurea mediocritas*);
- a crença no estoicismo, escola filosófica grega que pregava que o ser humano deveria buscar a serenidade e a calma, mesmo diante das dores, da morte e da tristeza;
- o uso de referências da mitologia clássica;
- a escrita de versos curtos, que também pudessem ser cantados, com linguagem simples.

Sabia?

Em 1687, o pensador inglês Isaac Newton (1643-1727) publicou *Os princípios matemáticos da filosofia natural*, provando que as leis da Física eram universais. Esse tratado científico teve grande influência sobre o Iluminismo.

O Arcadismo em Portugal

O Iluminismo chegou a Portugal, país marcado por uma intensa religiosidade e pelo poder absolutista, com considerável atraso em relação às outras nações europeias. Todavia, no século XVIII, o país passou a respirar novos ares. Sob o reinado de D. José I (1750-1777), o influente ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, promoveu uma série de mudanças e pôs em prática no país ideias iluministas. Nesse contexto, ganhou força a estética que valorizava o equilíbrio greco-latino e combatia os exageros barrocos, agora considerados de “mau gosto”.

Com esse espírito surgiu no país, em 1756, a **Arcádia Lusitana**, tendo como referência um outro centro europeu, a Arcádia Romana (1690). Essa instituição se guiava por uma rígida doutrina árcade, registrada formalmente nos estatutos da academia. Extinta em 1774, ela ressurgiu em 1790, com o nome de Nova Arcádia.

Os seguidores do Arcadismo português criaram uma arte enquadrada em modelos prefixados, distantes das questões sociais e políticas de seu tempo e da intensidade dos sentimentos humanos.

Bocage: poeta de tantas faces

A primeira obra de Manuel Maria de Barbosa du Bocage (1765-1805), *Rimas*, foi publicada em 1791. Nessa época, o poeta ingressou na Nova Arcádia, adotando o pseudônimo de Elmano Sadino — “Elmano” é anagrama de Manoel; “Sadino” é uma homenagem ao rio Sado, que banha Setúbal, cidade natal de Bocage.

Apesar de hoje ser considerado o principal poeta árcade português e um dos três maiores sonetistas de Portugal (os outros dois são Camões e Antero de Quental, autor do Realismo), o valor de sua obra só foi reconhecido pela crítica após sua morte, em parte porque, muitas vezes, ele se distanciou das principais características do movimento árcade.

Leia dois de seus sonetos.

Texto 1

Já se afastou de nós o Inverno agreste;
Envolto nos seus úmidos vapores;
A fértil Primavera, a mãe das flores
O prado ameno de boninas veste.

Varrendo os ares o sutil Nordeste
Os torna azuis; as aves de mil cores
Adejam entre Zéfiros, e Amores,
E toma o fresco Tejo a cor celeste.

Vem, ó Marília, vem lograr comigo
Destes alegres campos a beleza,
Destas copadas árvores o abrigo.

Deixa louvar da corte a vã grandeza:
Quanto me agrada mais estar contigo,
Notando as perfeições da Natureza!



GIL TOKIO

- Prado:** campo.
- Boninas:** flores também conhecidas por belas-margaridas ou calêndulas.
- Adejam:** esvoaçam; pairam.
- Zéfiros:** ventos que sopram do Ocidente.
- Amores:** referência ao deus Amor.
- Tejo:** principal rio português.
- Lograr:** tirar proveito; desfrutar.

Marcos literários

Em Portugal, a fundação da Arcádia Lusitana é considerada o início do Arcadismo, movimento que se estende até 1825, quando a publicação do poema *Camões*, de Almeida Garrett, inaugura o Romantismo.



BAPTISTÃO

3b. O eu lírico usa os adjetivos “importuna” e “rípida” para caracterizar a Razão. Essa visão depreciativa contrasta com o apreço árcade pelo racionalismo.

5. Pode-se inferir que o eu lírico deseja arriscar-se na arte do Amor, como sugere o verso “Deixa-me apreciar minha loucura”.

Sabia?

Apesar de valorizar o Iluminismo, o Marquês de Pombal governou com tendências ditatoriais. A Real Mesa Censória, por exemplo, uma espécie de Inquisição promovida pelo Estado português e apoiada por Pombal, proibiu obras filosóficas de Spinoza, Voltaire, Hobbes, Diderot e Rousseau.

6. Sim, pois, no último terceto, o eu lírico afirma que a Razão quer que ele fuja de Marília, que a maldiga, que desdenhe dela, mas confessa que seu desejo é amá-la intensamente, morrer em nome dela.

Importuna: incômoda, inconveniente.

Mitigas: alivias, aplacas.

Pejo: sentimento de vergonha.

Carpir: lamentar, prantear.

Texto 2

Importuna Razão, não me persigas;
Cesse a rípida voz que em vão murmura,
Se a lei de Amor, se a força da ternura
Nem domas, nem contrastas, nem mitigas.

Se acusas os mortais, e os não abrigas,
Se, conhecendo o mal, não dás a cura,
Deixa-me apreciar minha loucura;
Importuna Razão, não me persigas.

É teu fim, teu projeto encher de pejo
Esta alma, frágil vítima daquela
Que, injusta e vária, noutros laços vejo.

Queres que fuja de Marília bela,
Que a maldiga, a desdenhe; e o meu desejo
É carpir, delirar, morrer por ela.



BOCAGE, Manuel Maria de Barbosa du. In: LAJOLO, Marisa (Seleção de textos, notas, estudos biográficos e críticos). *Bocage*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1990. (Coleção Literatura Comentada).

Fala aí!

Qual dos poemas de Bocage você mais aprecia: o primeiro, que segue os ditames árcades, ou o segundo, que antecipa a intensidade do Romantismo, movimento que dominou grande parte do século XIX?

Estimule os alunos a falar e aproveite para explicitar a natureza dos critérios empregados por eles. É provável que alguns busquem justificativas mais subjetivas, enquanto outros irão se valer de critérios técnicos, ambos válidos. Essa dinâmica é uma boa oportunidade de diálogo com a habilidade EM13LP46.

Biblioteca cultural

A Biblioteca Nacional de Portugal projetou um site dedicado a Bocage, com poemas, imagens e uma série de detalhes sobre sua vida: <<http://purl.pt/1276/1/index.html>> (acesso em: 24 mar. 2020).

1. Para fazer seu convite amoroso a Marília, o eu lírico do texto 1 utiliza como argumento a chegada de uma estação. Explique essa referência tendo em vista o que se expressa nos quartetos do poema.
O eu lírico informa que o inverno já se vai e cede lugar à primavera, que traria um clima adequado ao convite amoroso: céu azul, aves de mil cores e a frescura do Tejo.
2. Que convenções árcades estão presentes no primeiro soneto?
Locus amoenus é fugere urbem.
3. Sabendo que uma das características do Arcadismo é o racionalismo, responda, com base no texto 2:
a) Por que a palavra *Razão* está escrita com inicial maiúscula?
Porque é uma personificação; ela é considerada um ser animado.
b) Como o eu lírico caracteriza a Razão? A visão que ele tem dela condiz com os princípios árcades? Justifique sua resposta.
4. Qual argumento o eu lírico do texto 2 utiliza para ordenar que a Razão se cale?
O eu lírico argumenta que a “lei do Amor” e a “força da ternura” não são domadas pela Razão.
5. O que se pode inferir sobre o desejo do eu lírico com base na leitura do segundo quarteto do texto 2? Justifique sua resposta recorrendo ao texto.
6. A inferência referida na questão anterior se confirma no terceto que fecha o segundo soneto de Bocage? Justifique sua resposta.

A leitura do texto 1 mostra que, assim como outros autores do Neoclassicismo, Bocage aderiu às convenções impostas pelas arcádias. O “fingimento”, o bucolismo, a fuga da cidade, o convite amoroso a uma mulher idealizada, os deuses pagãos, entre outros, são elementos presentes nesse tipo de produção de Bocage.

Já a leitura do texto 2 nos permite perceber que, embora tenha cedido aos apelos neoclássicos de sua época, o autor não conseguiu se manter fiel a um movimento marcado, muitas vezes, pelo artificialismo e pela emoção contida. E foi justamente quando começou a inserir elementos novos que seus poemas ganharam força. Esses elementos já anunciavam o movimento literário que viria em seguida: o Romantismo.

As piadas de Bocage

Bocage também foi autor de poemas críticos aos homens de seu tempo, além de ter escrito poemas e piadas eróticos e pornográficos — censurados pelo governo de sua época —, responsáveis por sua popularização entre os lusitanos e entre falantes de língua portuguesa das colônias.

O Arcadismo no Brasil

No século XVIII, estudantes brasileiros, filhos de famílias que enriqueceram com a mineração, voltavam de seus estudos na metrópole tomados pelos ideais iluministas e pela poesia árcade, com seu projeto de resgate renascentista e greco-latino.

Aqui encontravam um novo ambiente urbano — mais requintado —, revigorado pela exploração do ouro e pela intensificação do comércio, que favorecia a circulação e o contato entre os habitantes da colônia. Nesse contexto, estava surgindo a primeira tentativa organizada de rompimento com Portugal, que controlava com mãos de ferro a atividade mineradora e cobrava impostos considerados abusivos. Homens letrados, proprietários de terras e de minas e membros da administração uniam-se para protagonizar o que ficaria conhecido como a Inconfidência Mineira e transformar Minas Gerais em uma república independente.

Esse contexto de agitação política, que envolveu alguns dos mais expressivos poetas do período, levou à formação de um Arcadismo com algumas marcas próprias. Veja, na continuação deste capítulo, como a influência europeia dialogou com os elementos locais no Arcadismo brasileiro.

A poesia lírica

Estudar os poetas líricos árcades de nosso país significa entrar em contato com o início, ainda que tímido, de uma expressão literária genuinamente nacional. Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, Silva Alvarenga e Domingos Caldas Barbosa foram algumas das figuras que compuseram o grupo de intelectuais ligados aos ideais do movimento.

Tomás Antônio Gonzaga, o famoso Dirceu

Dirceu, um pastor maduro e com algumas posses, apaixona-se perdidamente por uma jovem e rica pastora, Marília, mas são impedidos de viver esse amor com plenitude na perfeita Arcádia porque ele, por razões políticas, é exilado em um país longínquo onde permanece triste e só.

Essa história — parte real, parte fictícia — constitui um dos desencontros amorosos mais conhecidos da literatura brasileira e está ligada à vida real do poeta inconfidente Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810).

Gonzaga estudou Direito em Coimbra, seguindo a trilha do pai e do avô, importantes magistrados brasileiros. Em 1782, de volta ao Brasil, exerceu a função de ouvidor em Vila Rica, onde manteve uma relação conturbada com as autoridades locais. Apaixonou-se pela jovem de família rica Maria Joaquina Doroteia de Seixas, a Marília cantada em suas líras, com quem pretendia se casar e viver na Bahia. Entretanto, esses planos foram bruscamente interrompidos em 1789 porque o autor foi acusado de fazer parte da Inconfidência Mineira. Preso, foi posteriormente exilado em Moçambique, na África. Naquele continente, alcançou posição burocrática de prestígio e se casou com uma jovem de uma rica família de mercadores de escravizados.

Marília de Dirceu

Como era comum na poesia neoclássica, Tomás Antônio Gonzaga faz uso da **delegação** ou **fingimento poético** quando se apresenta como o pastor Dirceu apaixonado pela bela Marília; contudo, muito do que o leitor testemunha ao ler os poemas de amor de Dirceu corresponde aos conflitos reais vividos pelo poeta e não apenas à adoção das convenções (regras) amorosas árcades.

Podemos diferenciar três fases no processo amoroso apresentado em *Marília de Dirceu*: líras que abordam a intensa paixão pela musa Marília logo que o poeta a conhece; líras compostas de versos que cantam o amor correspondido por Marília e a possibilidade real do casamento; e líras sobre a dolorosa separação de Marília e Dirceu, motivada por um “ideal” de libertação da “pátria adotiva” (Gonzaga era português), que levou o poeta à prisão na ilha das Cobras, no Rio de Janeiro, e depois ao desterro na África.

Marcos literários

No Brasil, tem-se como início do Arcadismo o ano de 1768, quando Cláudio Manuel da Costa publica suas *Obras poéticas*. O movimento perdura até 1836, ano em que Gonçalves de Magalhães lança *Suspiros poéticos e saudades*, obra que inicia oficialmente o Romantismo brasileiro.



BAPTISTÃO

Observe como, nos decassílabos da “Lira I” (Parte I), que exemplificam a primeira fase do amor de Dirceu, o pastor se descreve para sua amada.

Eu, Marília, não sou algum vaqueiro,
Que viva de guardar alheio gado;
De tosco trato, d’expressões grosseiro,
Dos frios gelos, e dos sóis queimado.
Tenho próprio casal, e nele assisto;
Dá-me vinho, legume, fruta, azeite;
Das brancas ovelhinhas tiro o leite,
E mais as finas lãs, de que me visto.
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela!

Eu vi o meu semblante numa fonte,
Dos anos inda não está cortado:
Os Pastores, que habitam este monte,
Respeitam o poder do meu cajado:
Com tal destreza toco a sanfoninha,
Que inveja até me tem o próprio Alceste:
Ao som dela concerto a voz celeste;
Nem canto letra, que não seja minha.
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela!

Mas tendo tantos dotes da ventura,
Só apreço lhes dou, gentil Pastora,
Depois que teu afeto me segura,
Que queres do que tenho ser senhora.
É bom, minha Marília, é bom ser dono
De um rebanho, que cubra monte, e prado;
Porém, gentil Pastora, o teu agrado
Vale mais q’um rebanho, e mais q’um trono.
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela!

GONZAGA, Tomás Antônio. *Marília de Dirceu*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997. (Biblioteca Folha, 12). (Fragmento).



Casal: pequena propriedade rústica.

Assisto: resido, moro.

Alceste: referência a Glauceste (pseudônimo do poeta Cláudio Manuel da Costa).

Ventura: boa sorte.

Apreço: estima; admiração.

1a. Dirceu não é “[...] algum vaqueiro, / Que viva de guardar alheio gado”. Ele não é de “tosco trato” e “d’expressões grosseiro”; também não é “Dos frios gelos, e dos sóis queimado.”

1b. Dirceu é mostrado como um homem de posses, refinado, que não realiza trabalhos que o desgastam.

1c. Desqualificando um tipo de vaqueiro que vive de cuidar do gado dos outros, Dirceu reforça sua qualidade de homem que possui uma propriedade privada que lhe assegura uma vida confortável. Isso seria um atrativo para a amada.

1d. Na primeira estrofe, são apresentadas virtudes ligadas às posses materiais; na segunda, incluem-se características comportamentais: ser respeitado e ter dons artísticos.

2. O uso da adversativa “mas” reforça a ideia de que os bens elencados na primeira estrofe, os quais são tratados como “dotes da ventura” de Dirceu, só têm sentido se estiverem associados ao afeto de Marília, mais valioso “q’um rebanho” e “q’um trono”.

1. Na estrofe que abre a obra *Marília de Dirceu*, o pastor se apresenta para sua amada dizendo “aquilo que ele não é”, e não “o que ele é”.

- Retire do poema as expressões que designam o que Dirceu não é.
- Qual perfil de Dirceu é construído a partir das negativas?
- Explique como a afirmação do que o pastor não é reforça a imagem que ele quer passar para sua Marília.
- As virtudes que o eu lírico acrescenta em sua descrição, na segunda estrofe, têm natureza diferente daquelas presentes na primeira estrofe. Explique por quê.

2. Na terceira estrofe, Dirceu associa elementos sentimentais aos aspectos materiais mencionados na primeira estrofe. Qual é o efeito expressivo da conjunção adversativa “mas”, no começo dela? Como “mas” articula as ideias dessas estrofes?

3. Nas estrofes que você leu, ocorre um refrão.

- Transcreva-o. “Graças, Marília bela, / Graças à minha Estrela!”
- Que efeito de sentido tem esse refrão no texto? Esse refrão reforça a exaltação de Marília. Tudo o que o pastor possui só tem sentido porque ela existe em sua vida.

Gonzaga cultivou, desde o início de sua carreira literária, o “estilo árcade” da simplicidade. Em sua poesia lírica, os versos de tom coloquial entram no lugar das metáforas complexas, do excesso de referências mitológicas e das comparações, características típicas do Barroco, movimento do qual ele se afasta.

Cartas chilenas

Além das líras dedicadas a Marília, é atribuída a Tomás Antônio Gonzaga uma série de versos satíricos denominada *Cartas chilenas*. Esse longo poema, incompleto e anônimo, composto provavelmente entre 1788 e 1789, é uma crítica aos desmandos e às imoralidades administrativas de Luís da Cunha Meneses, governador da Capitania das Minas de 1783 a 1788. Nessas *Cartas*, o autor faz uma caricatura impiedosa do governador e da aristocracia de Vila Rica.

Sabendo do risco que corria, em uma época em que não havia liberdade de expressão, o autor das *Cartas* adota o pseudônimo de Critilo; ao destinatário, chama de Doroteu; e ao governador Meneses, de Fanfarrão Minésio. “Chilenas” é um disfarce literário para “mineiras”.

Fala aí!

Você concorda com a ideia de que Dirceu é um “pastor ostentação”? Por quê?



Bibliotecas culturais

Leia na íntegra a obra *Marília de Dirceu* acessando: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000301.pdf>> (acesso em: 25 mar. 2019).

A pergunta do box **Fala aí!** faz uma provocação ao associar o famoso pastor árcade a um referencial da cultura juvenil contemporânea, o funk ostentação, caracterizado pela temática ligada ao consumismo. É comum que os representantes desse estilo apareçam, em seus vídeos, cantando em mansões ou junto de carros e motocicletas de alto valor. Está enfatizado o desejo de ter e de exibir certos bens materiais. É interessante que os alunos notem que, apesar de Dirceu também ressaltar suas posses, tal procedimento serve para marcar a superioridade do sentimento amoroso em relação ao significado delas, e não para se vangloriar.

A poesia épica

! **Caramuru.** Se achar conveniente, comente que *Caramuru* já foi chamado de *Os brasíliadas*. Além do resgate do heroísmo, tão comum na tradição épica, principalmente a camonianiana, a estrutura do poema de Durão explicita a identificação dele com o maior poema do Classicismo: *Caramuru* também é estruturado em dez cantos; usa oitava-rima (abababcc) e contém proposição, invocação (a Deus), dedicatória (a D. José I), narração e epílogo.

Vimos em nossos estudos sobre o Quinhentismo, no Capítulo 4, que os textos dos exploradores divulgaram uma determinada imagem da terra recém-descoberta e de seus habitantes, considerados ora selvagens a serem “domados” pelo europeu civilizado, ora um povo pacífico que necessitava de um Deus cristão que os amparasse. O Arcadismo, séculos depois, novamente destacou a figura do indígena. Seus autores se propuseram a reanalisar o confronto estabelecido entre as duas culturas.

Santa Rita Durão e Basílio da Gama: a temática indígena

Um desses autores foi o Frei José de Santa Rita Durão (1722-1784), que escreveu o poema épico *Caramuru*, publicado pela primeira vez em Lisboa, em 1781. Essa epopeia árcade conta como o português Diogo Álvares Correia sobreviveu a um naufrágio na costa da Bahia e foi acolhido pelos Tupinambá. Unindo fatos históricos a lendários, Santa Rita Durão aborda o processo de colonização do Brasil, a catequização do indígena e sua cultura, além de exaltar a fauna e a flora nacionais em versos altamente descritivos.

Leia a estrofe final da epopeia, do canto X de *Caramuru*, e observe de que maneira o autor caracteriza os padres catequizadores.

LVI

Muitos destes ali, velando pios,
Dentro às tocas das árvores ocultos,
Sofrem riscos, trabalhos, fomes, frios,
Sem reacar os bárbaros insultos:
Penetram matos, atravessam rios,
Buscando nos terrenos mais incultos
Com imensa fadiga, e pio ganho
Esse perdido mísero rebanho.

SANTA RITA DURÃO, Frei José de. *Caramuru*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000099.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2020. (Fragmento).

Nessa estrofe, formada por versos decassílabos em oitava-rima (esquema abababcc), conforme a tradição de *Os Lusíadas*, a voz épica exalta os feitos heroicos dos jesuítas, que se aventuraram, mesmo sob pena de sofrerem “riscos, trabalhos, fomes, frios”, na catequização dos indígenas brasileiros, chamados no texto de “bárbaros” e de um “perdido mísero rebanho”. Como se vê, eles ainda são reconhecidos como o diferente, não havendo a aceitação de uma cultura diversa da europeia.

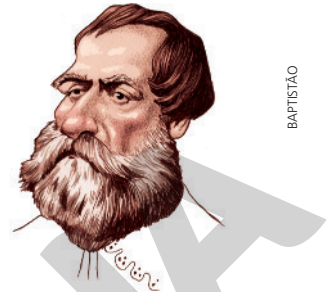
Posição diferente é apresentada por Basílio da Gama (1741-1795) no poema épico *O Uruguai* (1769), que atribui ao jesuíta o papel de vilão.

O Uruguai trata do episódio real da destruição da missão jesuítica dos Sete Povos das Missões, no sul do Brasil, no contexto da execução do Tratado de Madri. No poema, narram-se os conflitos entre jesuítas, indígenas e tropas luso-castelhanas, os quais tiveram como consequência a morte de centenas de guaranis, a perda das duas regiões pelos portugueses e a expulsão dos jesuítas do Brasil.

Observe, nos versos a seguir, como o líder indígena Cacambo se dirige ao comandante das tropas lusitanas.

E começou: “Ó General famoso,
[...]
Eu, desarmado e só, buscar-te venho.
Tanto espero de ti. E enquanto as armas
Dão lugar à razão, senhor, vejamos
Se se pode salvar a vida e o sangue
De tantos desgraçados.
[...]”

BASÍLIO DA GAMA, José. *O Uruguai*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn00094a.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2020. (Fragmento).



Frei José de Santa Rita Durão.

Pios: devotos, religiosos.

O Tratado de Madri

O Tratado de Madri (1750) estabelecia que Portugal deveria ceder à Espanha a Colônia do Sacramento, recebendo em troca a região de Sete Povos das Missões. Como os indígenas e os jesuítas que habitavam esse território recusaram o domínio português, as Coroas ibéricas enviaram suas tropas ao local com a finalidade de fazer cumprir o acordo.



Basílio da Gama.



Biblioteca cultural

Em outros países latino-americanos, o choque cultural entre europeus e indígenas também levou à derrocada dos povos nativos. É sobre isso a “Canción del derrumbe indio”, da cantora argentina Mercedes Sosa. Procure-a na internet.



Ruínas da igreja da missão jesuítica Guarani, em São Miguel das Missões (RS), que começou a ser construída em 1735. Foto de 2018.

1a. Espera-se que os alunos percebam que, embora o eu lírico defenda que é preciso sempre ser alguém, isso deve ser feito de maneira natural e leve (sem prepotência ou arrogância).

1b. O Arcadismo defende uma vida transcorrida sem excessos (sem desejos intensos, por exemplo).

Dessa forma, mesmo mostrando os indígenas como vencidos, o autor demonstra simpatia por eles e indica que sua causa é legítima.

O Arcadismo EM AÇÃO

1. Leia um poema do autor contemporâneo Paulo Henriques Britto, transcrito da coletânea *Macau*.

Nunca não ser ninguém nem nada,
porém deixar-se estar no tempo
como se a vida fosse água,

como quem boia à flor da água
sem rumo, sem remo, sem nada
além de sono, tédio e tempo,

senhor de todo o espaço e o tempo,
munido só de pão e água
e, sem precisar de mais nada,

beber sua água enquanto é tempo.
E, depois, nada.

BRITTO, Paulo Henriques. *Macau*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

- a) A conjunção adversativa “porém” introduz uma ideia que modifica o que é dito pelo eu lírico no primeiro verso. Que ideias são contrapostas?
- b) De que maneira essa ideia dialoga com os princípios defendidos pelo Arcadismo?
- c) Que outros princípios árcades também são retomados pelo poema de Paulo Henriques Britto? Comprove sua resposta com trechos do texto.
- d) Observe a repetição das palavras “nada”, “tempo” e “água” ao longo das estrofes. Que função têm essas recorrências para a construção dos sentidos do poema?
- e) A última estrofe apresenta uma redução tanto no número de versos quanto no número de sílabas do último verso. Que sentido você atribui a esse recurso expressivo?

2. O poema a seguir foi produzido coletivamente e mostra a relação do povo ticuna com a flora da região em que mora.

A questão permite ao aluno experimentar diferentes ângulos de apreensão do mundo e do indivíduo pela literatura e dialoga com a habilidade EM13LP49.

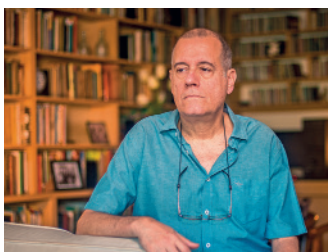
Qualquer vida é muita dentro da floresta

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.
A floresta está sempre em movimento.
Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
E nascem novas folhas.
Das flores saem os frutos.
E os frutos são alimento.
Os pássaros deixam cair as sementes.
Das sementes nascem novas árvores.

E vem a noite.
Vem a lua.
E vêm as sombras
que multiplicam as árvores.
As luzes dos vaga-lumes
são estrelas na terra.
E com o sol vem o dia.
Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.

POVO TICUNA. *O livro das árvores*. Organização de Jussara Gomes Gruber. São Paulo: Global, 2000.

1e. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos indiquem que a redução sugere uma ideia de depuração, como se a vida precisasse de poucos elementos para acontecer. O verso harmoniza o tema e a forma.



Em 2004, a obra *Macau*, de Paulo Henriques Britto, foi vencedora do Oceanos — Prêmio de Literatura em Língua Portuguesa, um dos mais importantes prêmios literários em nossa língua.

1c. A adoção de uma vida simples, como sugere “munido só de pão e água / e, sem precisar de mais nada”, e a valorização do momento presente (*carpe diem*), como indica “beber sua água enquanto é tempo.”.

1d. Sugestão de resposta: o poema sugere uma vida natural e leve, que coincide com sua composição, marcada pelo uso de poucos elementos. Há outras possibilidades de resposta; aceite aquelas que podem ser sustentadas pelo texto.



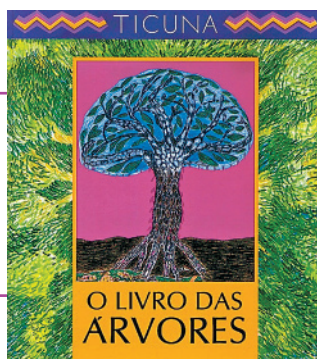
Índigena da etnia Ticuna, aldeia Vendaval, São Paulo de Olivença (AM).

- Qual é a ideia central do poema? Como as imagens são usadas para confirmá-la?
- Como você imaginou a natureza a partir das descrições presentes nos poemas árcades? Há semelhança na representação feita pelos Ticuna?
- Os poetas árcades empregavam recursos formais convencionais. Que aspectos mostram, no poema ticuna, a preferência pela liberdade formal?
- Quais recursos foram empregados para obter efeitos expressivos?



Biblioteca cultural

O livro *das árvores* recebeu os prêmios de melhor livro informativo e melhor projeto editorial da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 1997. Você pode acessá-lo na Biblioteca digital do Portal Domínio Público: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> (acesso: em 24 mar. 2020).



2a. O poema apresenta a ideia de que a floresta está sempre em movimento e a comprova com imagens que mostram as modificações ocorridas nela, como a substituição das folhas velhas por novas e o aumento da temperatura e da luminosidade com a substituição da noite pelo dia.

2b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que o cenário árcade é bastante artificial e que, embora admirem a natureza, os poetas árcades não pareciam conhecê-la bem. Já o poema ticuna revela familiaridade com os elementos da floresta e compreensão de sua dinâmica.

2c. Os compositores optaram por uma única estrofe, com versos brancos (sem rima) e livres (sem métrica fixa).

2d. Sugestões: recorrência: repetição de construções ("Vem o vento. / Vem a chuva.") e palavras ("Das flores saem os frutos. / E os frutos são alimento."); figuras de linguagem: metáfora ("As luzes dos vaga-lumes / são estrelas na terra.") e inversão/hipérbato ("Das sementes nascem novas árvores.").

3a. Raiz segue o estilo realista, mas aplica sobre o corpo do personagem grafismos indígenas, o que reforça a noção de identidade.

- Análise este grafite do artista amazonense Raiz, em que uma criança indígena é retratada.



Grafite em Manaus (AM), de Raiz, 2017. 3b. Resposta pessoal. É provável que os alunos se dividam entre duas ideias: o círculo seria a lua, relativa à relação dos indígenas com a natureza, ou uma auréola, o que sugeriria certa espiritualidade, indicada também pelas mãos juntas como se a criança orasse.

- Descreva a forma como Raiz representa o corpo do indígena e analise o efeito expressivo obtido.
- Na sua leitura do grafite, o que está sendo representado pelo círculo amarelo posto atrás da cabeça do menino?
- Qual é sua interpretação dos elementos que estão à volta do menino nessa obra?
- Tanto os cronistas que estiveram no Brasil nos séculos XVI e XVII quanto os árcades analisaram a diferença entre a cultura dos brancos e a dos indígenas. Você consegue associar o grafite de Raiz a essa temática? Justifique sua resposta.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos desenvolvam uma interpretação que considere o fato de o muro estar sendo rompido, permitindo que o elemento natural, que remete ao Universo, cerque a criança.

3d. Resposta pessoal. Sugestões: A posição da cabeça e das mãos da criança pode sugerir que ela precisa de proteção, o que dialogaria com as dificuldades pelas quais passam os povos indígenas. Nesse caso, a ruptura do muro indicaria uma disputa entre a natureza e o espaço urbano.

Romantismo: um movimento plural

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLVI.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Origens do Romantismo europeu
- Características do Romantismo
- O Romantismo em Portugal
- O Romantismo brasileiro
- A poesia romântica: nacionalismo, ultrarromantismo e condoreirismo
- A prosa romântica: romance indianista, romance regionalista e romance urbano

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. O quadro simula um catálogo de cores (como os que são usados para apresentar tintas de parede, por exemplo), por isso optou-se pela representação das pessoas sem nenhum adereço (roupa, joias, óculos etc.) cuja cor concorresse com a da pele. A centralização da imagem em todas as fotos elimina particularizações, e a cor do fundo, próxima da cor da pele do modelo, contribui para evidenciar, no conjunto, as nuances das cores catalogadas.

❗ Caso os alunos não observem detalhes ou não consigam relacioná-los ao objetivo, faça perguntas que os levem a observar o que está no gabarito e outros aspectos que lhe pareçam coerentes. A atividade favorece o desenvolvimento da habilidade EM13LP14, voltada ao aprimoramento da análise de escolhas e composições de imagens, considerando referências contextuais, estéticas e culturais.

2. Existe um conceito determinando a seleção das imagens, a maneira como devem ser fotografadas as pessoas e a composição do quadro geral, com fins estéticos; não se trata de um conjunto aleatório de imagens.

Biblioteca cultural

Você pode conhecer mais fotografias do Projeto Humanae acessando o site da artista Angélica Dass em <<https://www.angelicadass.com/humanae-project>> (acesso em: 25 mar. 2020).

Pra começar

As fotografias a seguir fazem parte do Projeto Humanae, desenvolvido pela fotógrafa brasileira Angélica Dass. Baseando-se no guia Pantone, utilizado como referência universal de cores pelos profissionais da indústria gráfica, Angélica retratou pessoas com os mais variados tons de pele para formar um “inventário cromático”.



A fotógrafa carioca Angélica Dass viajou por mais de 30 países buscando retratar as mais diferentes tonalidades de pele.

1. Observe a maneira como as fotografias foram produzidas: a apresentação dos modelos, o enquadramento, a cor do fundo, a disposição das imagens. O que explica as escolhas da fotógrafa?
2. A fotografia é um processo de captação de imagens. O que faz desse conjunto de fotografias um objeto com valor artístico?
3. Você acha que a diversidade de tipos físicos mostrada nesse conjunto de fotografias pode ser encontrada facilmente em todas as partes do mundo? Explique sua resposta. *Espera-se uma resposta negativa. A diversidade é mais comum em áreas cosmopolitas, que recebem muitas pessoas de diversas partes do mundo. Em localidades menores, é comum que o número de tipos físicos seja menor.*
4. No quadro acima, estão reproduzidas seis das inúmeras fotografias que compõem o acervo do Projeto Humanae. Todas elas são, em sua opinião, representativas da população brasileira? Por quê?

É muito comum confundir a noção de *romantismo* — substantivo habitualmente associado ao amor — com o movimento literário, que, embora tenha como mote as paixões arrebatadoras, abrange muitos outros temas: as grandes causas sociais, o patriotismo, a morte, o gosto pela morbidez, a religiosidade, o sentimento de solidão e, principalmente, as marcas do individualismo e da identidade.

Neste capítulo, você conhecerá esse movimento de muitas faces, movido pela energia da juventude, marcado pelo mergulho do artista em seu caos interior e atento às particularidades do indivíduo e de sua nação.

4. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta afirmativa, baseada no fato de a população brasileira ter se formado, ao longo da história, a partir do contato entre povos de diversas etnias. Além disso, algumas de suas maiores cidades têm recebido imigrantes de diferentes partes do mundo.

Um movimento de muitas faces

Os textos românticos possuem características variadas e uma grande pluralidade temática. Observe, a seguir, algumas faces da arte romântica.

1. A supervalorização do “eu”

No Romantismo, a ênfase do “eu”, isto é, o **egocentrismo** constituiu uma mudança de mentalidade em relação à percepção que o homem tinha dele mesmo até então. A estética romântica representou uma verdadeira revolução cultural, baseada nos princípios da liberdade e da individualidade. O indivíduo passou a ser o centro do Universo, fato que teve como consequências o interesse do artista pelos mistérios de sua alma e, ao mesmo tempo, uma sensação de profunda solidão e de incompatibilidade com o mundo.

2. O fim das regras

Os românticos se colocaram frontalmente contra a rígida divisão dos gêneros literários proposta por Aristóteles em sua *Poética* (tal como vimos no Capítulo 2). 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.

3. “Mal do século” e escapismo

O mergulho dos românticos em seu mundo interior resultou no “mal do século”, uma espécie de culto ao sofrimento. Para lidar com ele, os artistas criavam situações ficcionais que permitiam escapar do mal-estar por diferentes vias:

- pela **morte**, que passa a ser desejada;
- pela adesão à vida boêmia e desregrada;
- pela descrição de **terras exóticas**, distantes de sua frustrante realidade, em busca de povos pitorescos e antigas civilizações;
- pela recordação de uma **infância** idealizada e feliz;
- pela alusão a **forças ocultas**, à **loucura** e a **visões fantasmagóricas**, que se contrapõem ao mundo real;
- pela relação sentimental com a **natureza**, que, personificada, atua como um “reflexo do eu”;
- pelo **retorno à Idade Média**, marcada pela religiosidade cristã, que se apresentava como contraponto ideal ao mundo greco-latino.

4. A crítica à realidade

São muitas as obras românticas ligadas às causas sociais. Os artistas, estimulados pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (ideais da Revolução Francesa), defendiam ideais patrióticos e uma sociedade mais justa. No Brasil, tais ideias se traduzem, por exemplo, na literatura de Castro Alves, que inspirou a luta pela libertação dos escravizados. Na França, a figura do herói honrado e virtuoso é criada como contraponto àqueles que se deixam corromper. É o caso do personagem Jean Valjean, do romance *Os miseráveis*, de Victor Hugo, que luta por justiça após ter ficado preso por dezenove anos por roubar um pão para alimentar a família.

5. A beleza da feiura e o fascínio do terror

Em consonância com os artistas barrocos e em oposição aos classicistas e aos árcaes, os românticos questionaram a noção clássica do *belo* e elevaram o grotesco a uma categoria estética a ser cultivada, e não desprezada. Inspirados pela obra *Sobre a arte trágica* (1792), de Schiller, um dos principais representantes do romantismo na Alemanha, defendiam que não é somente o belo que nos fascina, mas também o triste, o terrível, o horrendo, o doloroso.

Foram os românticos os responsáveis pela popularização do **romance gótico**. Nesse gênero — que tem como cenários castelos, ruínas e mosteiros —, fantasmas, monstros e crimes são temas comuns. Em obras inglesas como o clássico *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, o feio toma primeiro plano.

Fala aí! Estimule os alunos a justificar sua posição e instigue-os a pensar no aparente paradoxo entre a sensação de “solidão” e “vazio” e a possibilidade de comunicação rápida e global propiciada pelas redes sociais.

Fala aí!

Embora não estejamos mais vivendo o “mal do século” romântico, há pensadores que defendem que, em nosso século XXI, é forte o sentimento de mal-estar diante da realidade. Nas palavras do filósofo francês contemporâneo Lipovetsky, nossa época é marcada pela solidão, pelo vazio e pela dificuldade de sentir. Você concorda com essa análise?

Sabia?

Alguns dos artistas românticos optaram pela vida boêmia como forma de marcar sua incompatibilidade com o mundo ao redor. Nesse caso, o mal do século transfere-se da literatura para a existência real.

! Caso queira saber mais sobre o tema, sugerimos a leitura do capítulo “O resgate romântico do feio”, em *A história da feiura*, do semioticista italiano Umberto Eco (Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 270-281).

Sabia?

O estilo **grotesco** é aquele que representa figuras fantásticas, distorcidas e insólitas. Surgiu em antigas decorações romanas, usadas em monumentos subterrâneos.

Dica de professor

Não confunda romancista com romântico (ou romancista). **Romancista** é aquele que escreve romances, um gênero textual caracterizado por ser uma narrativa longa, entre outros aspectos. **Romântico** é o artista vinculado à escola literária Romantismo. Victor Hugo, por exemplo, é um romancista romântico, enquanto Eça de Queirós, que você estudará no Capítulo 8, é um romancista realista.

6. A cor local

Para os românticos, a beleza residia justamente no que era *característico, exclusivo*, e não nos elementos gerais, por isso era preciso buscar, nos romances e poemas, a “cor local” do que era retratado, ou seja, as particularidades de uma região, o pitoresco de uma paisagem, a descrição de costumes ou da língua de certas comunidades. O comum, o trivial, deveria ser evitado pelos bons autores.

Observe esta tela do pintor francês Eugène Delacroix (1798-1863) e responda às questões.



DELACROIX, Eugène. *As mulheres de Argel em seus aposentos*. 1834. Óleo sobre tela, 180 x 229 cm. Museu do Louvre, Paris.

1. São representadas quatro mulheres em ambiente íntimo, retratadas em um momento de descontração. A postura das que estão sentadas no chão revela relaxamento, e mesmo a que está em pé, provavelmente uma serviçal, não revela incômodo ou fadiga. A posição dos corpos, principalmente a cabeça e os pés da moça negra, sugere movimento.

1. A cena retratada revela serenidade e espontaneidade, como se captasse um momento da rotina das mulheres argelinas. Como essa atmosfera foi construída?
 2. Quais elementos do ambiente em que estão as quatro mulheres revelam a influência árabe? Os azulejos, a tapeçaria e alguns dos enfeites contêm grafismos e estampas que revelam a influência árabe.
 3. Que elementos presentes na representação das mulheres indicam o desejo de captar a “cor local”? O detalhamento na representação das roupas, joias e penteados, bem como a representação do tipo físico marcam o desejo de enfatizar particularidades do povo árabe.
- Além da oferta de novidade, os românticos se interessaram por áreas não europeias como forma de escapismo. Eles buscavam fugir do mal-estar, que tinha como uma de suas causas a incompatibilidade com os valores da sociedade europeia.



Desafio de linguagem

Produção de podcast

Leia orientações no **Suplemento para o Professor**.

Você estudou características centrais do Romantismo. Agora, em grupo, escolham uma das características do movimento e produzam um texto mostrando como aparecia na arte romântica e como seria recontextualizada hoje. Como faria, por exemplo, um artista que quisesse expressar o escapismo (fuga)? Incluam exemplos, pensem nas formas atuais de divulgação das artes, considerem as possibilidades criadas pela tecnologia atual etc. O texto deverá ser apresentado em formato de *podcast*, com duração de 1 a 3 minutos. Vocês devem produzi-lo usando recursos que o tornem adequado a essa forma de divulgação: o público ouve o texto, sem acesso a recursos visuais. Cuide do ritmo da fala e da pronúncia das palavras.

ROMANTISMO

contexto histórico

Na França



Tomada da Bastilha

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 à resistência à opressão

Destaque para:

Principais representantes

Lord Byron (1788-1824)

Victor Hugo (1802-1885)

No Brasil



Independência do Brasil (1822)



D. Pedro I abdica do trono brasileiro e retorna para Portugal em 1831

1º Reinado
D. Pedro I (1822-1831)



D. Pedro II torna-se imperador
Período Regencial



D. Pedro II
2º Reinado (1840-1889)

Em Portugal

Guerra civil liberais X absolutistas (1832-1834)

Implementação e desenvolvimento do **liberalismo**



D. Pedro I x D. Miguel

Vale lembrar para a época:

- Monarquia conservadora
- Latifúndio, escravismo e economia de exportação
- Publicação da Revista Niterói, em 1836, como marco do Romantismo no Brasil

DAVI AUGUSTO

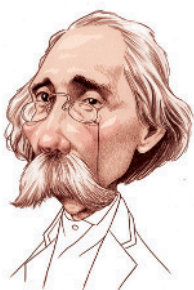
Marcos literários

O Romantismo português é inaugurado em 1825, com a publicação do poema "Camões", de Almeida Garrett. Seu término se dá em 1865, com o advento do Realismo.

Sabia?

Por seu engajamento nas lutas liberais, Almeida Garrett e Alexandre Herculano tiveram de se exilar na Inglaterra e na França, respectivamente, onde entraram em contato com o Romantismo, já em voga naqueles países.

BAAPTISTÃO



Repontar da alva: amanhecer.

Cismador: pensativo.

Transfiguração: mudança.

Incólume: livre, ileso, intocado.

Investigue

O que caracteriza uma novela, gênero cultivado por Camilo Castelo Branco?

Leia comentário no **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

O excelente manejo da língua portuguesa contribuiu para a popularidade de Camilo Castelo Branco e para a sedução de seus inúmeros leitores do século XIX. Em sua opinião, essas estratégias continuam a seduzir os leitores do século XXI, como você?

60

Fala aí! É provável que alguns alunos sintam dificuldade na leitura, motivada pelo uso de termos e construções menos usuais se comparados com o português brasileiro atual (por exemplo: "Nas doces noites de estio demorava-se por fora até ao repontar da alva"), enquanto outros dirão que consideraram o texto claro, simples e espontâneo até mesmo para um leitor atual. Não há uma resposta correta, mas é importante que construam a justificativa sobre critérios justificáveis.

Romantismo em Portugal

Assim como em outros países da Europa, o Romantismo manifestou-se em Portugal na primeira metade do século XIX. Este foi um tempo conturbado, marcado por revoltas que culminaram na queda definitiva do Antigo Regime em Portugal e na aproximação do liberalismo.

Tiveram destaque no panorama romântico português autores como Almeida Garrett, Alexandre Herculano, João de Deus e Júlio Dinis. Camilo Castelo Branco é considerado por muitos críticos o maior representante do Romantismo português.

Camilo Castelo Branco: o novelista ultrarromântico

O que mais chama atenção em Camilo Castelo Branco é sua impressionante capacidade de produção. O autor 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 famílias importantes 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 ao 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*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997. (Biblioteca Folha; 8).

1. Explique a razão da "maravilhosa mudança nos costumes de Simão".
Simão Botelho estava apaixonado por sua vizinha.
2. O que o trecho revela sobre o antigo comportamento de Simão? Justifique sua resposta.
3. Que aspectos do texto revelam que Simão foi tomado pela forma de viver romântica?
4. Com base no fragmento, que tipo de amor é representado nessa novela? Explique sua resposta.
O amor incondicional, impetuoso, surgido à primeira vista, como sugere o fato de ele ter se apaixonado ao vê-la pela primeira vez da janela de seu quarto; além disso, um amor correspondido, pois a vizinha também o amou, de forma séria e comprometida.
5. O narrador que faz o relato em *Amor de perdição* apresenta, ao longo do texto, elementos que o identificam com os valores típicos da classe burguesa, principal leitora das novelas de Camilo Castelo Branco. Justifique essa afirmação recorrendo a fragmentos do texto.
A identificação com os valores burgueses fica explícita em "As companhias da ralé desprezou-as", "recolhimento que o sequestrava da vida vulgar" e "rica herdeira, regularmente bonita e bem-nascida".

Na continuidade da novela *Amor de perdição*, o leitor irá deparar 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 a ideia de um sentimento amoroso que a todos destrói.
2. O jovem tinha um comportamento desregrado: andava com companhias indesejáveis, consideradas "ralé"; tinha um comportamento 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.

Biblioteca cultural 3. A partir do momento em que começou a amar, o jovem passou a estar solitário, preferindo o contato com a natureza ou voltado ao seu próprio interior.

Acesse a obra na íntegra e comova-se com o livro que é considerado uma espécie de *Romeu e Julieta* português: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00063a.pdf>> (acesso em: 22 mar. 2020).



O Romantismo EM AÇÃO

1. Parte significativa da obra do escritor português Alexandre Herculano (1810-1870) 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 arriem 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.

— 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 cima da torre da menagem, como usam os vilãos. Quem achar que são duros demais os arneses dos infleis pode ficar-se aqui.

— Bem dito! Bem dito! — exclamaram, dando grandes risadas, os cavaleiros mancebos.

— Por minha boa espada! — gritou Mem Moniz, atirando o guante ferrado às lárjeas do pavimento — que mente pela gorja quem disser que eu ficarei aqui, havendo dentro de dez léguas em redor lide com mouros. Senhor Gonçalo Mendes, podeis montar em vosso ginete, e veremos qual das nossas lanças bate primeiro em adarga mourisca.

HERCULANO, Alexandre. *Lendas e narrativas*. 2. ed. Amadora: Livraria Bertrand, 1970.

1a. 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.

- O vocabulário desse texto oferece bastante dificuldade ao leitor. O que explica esse conjunto de termos desconhecidos? 1b. Os portugueses lutavam contra os mouros (muçulmanos) para reconquistar a Península Ibérica.
- A situação narrada refere-se ao contexto histórico de guerras ocorridas em Portugal durante a Idade Média. Qual é esse contexto?
- Um dos propósitos desse conto é homenagear a figura histórica de Gonçalo Mendes da Maia. Quais traços de seu caráter aparecem em destaque no trecho? Justifique sua resposta.
- Com base no fragmento e no que você já conhece do Romantismo, quais aspectos fazem a Idade Média tão atrativa para os artistas românticos? Justifique sua resposta. A Idade Média era marcada pela religiosidade cristã, aspecto que se contrapõe ao paganismo greco-latino, a que o romântico se opõe. É uma época de luta marcada pelo heroísmo e pela valorização da pátria e da honra pessoal.



Pajens: criados que, na Idade Média, acompanhavam um cavaleiro em viagem.

Ginete murzelo: cavalo preto.

Lorigão de malha de ferro: vestimenta medieval, composta de pequenos anéis de metal, que chegava até o meio das coxas (usada como armadura).

Toledana: espada fabricada na cidade de Toledo (Espanha).

Frontaria: fortificação situada na fronteira.

Mouros: muçulmanos.

Lidador: guerreiro.

Fronteiro: capitão em fortificações localizadas na fronteira.

Mancebo: jovem, moço.

Encanecido: envelhecido.

Seteira: abertura feita em muralhas para que se atirassem 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.

Guante ferrado: luva de ferro que constituía as armaduras medievais.

Lárjeas: pedras de superfície plana.

Mente pela gorja: que mente de forma escancarada.

Adarga: escudo de couro usado pelos mouros.

1c. 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 enfrentamento do poderoso exército inimigo.



Biblioteca cultural

Você pode ler o conto “A morte do Lidador” completo em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00008a.pdf>> (acesso em: 22 mar. 2020). Caso goste desse tipo de literatura, leia também “A dama pé de cabra” e “O castelo de Faria”, do mesmo autor.



Sabia?

O conto de Alexandre Herculano 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 teria sido tão inesperada que o exército inimigo se desorganizou, permitindo aos portugueses, em número bem menor, vencer a batalha. Supostamente, foi nela que Gonçalo morreu.

! Veja se é possível apresentar esta cena aos alunos procurando o filme ou fragmentos dele na internet. Trata-se de uma produção voltada ao entretenimento, mas que permite a observação de recursos de ambientação, que podem se tornar critérios para futuras apreciações críticas dos alunos. Pergunte a eles como o diretor construiu a “realidade” medieval. É interessante que observem detalhes como roupas, penteados, armas, símbolos (bandeiras e cruz), espaços públicos e privados (praça e fachada das casas), além de costumes e tipo físico dos figurantes. É interessante também que observem como estes interpretaram seus papéis e que opinem sobre a maior ou menor contribuição dos figurantes para a qualidade da cena de sacração. Não recomendamos a exibição integral do filme.

! Fala aí! É interessante que os alunos cite outras histórias que também se passam na Idade Média, como os clássicos *Excalibur* e *O feitiço de Aquilã*, ou os mais recentes *Arn: o cavaleiro templário*, *Cruzada*, *Rei Artur*, *Sangue e honra* etc. e que comentem os pontos de contato com o período: justas de cavaleiros, batalhas por motivos religiosos, luta por reinos etc. Podem, ainda, citar livros, séries, games, HQs etc. Depois, devem falar da sua relação pessoal com essas obras, comentando se gostam ou não da representação do período e o motivo disso. Retome as razões que levaram os românticos a apreciar a Idade Média e veja se esses também são motivos válidos para a turma. Estimule-os, por fim, a conversar com o professor de História sobre o período: Em que medida as representações de filmes falseiam o que foi a Idade Média? Se preferir, crie um projeto conjunto com o outro professor.

Fala aí!

Em sua opinião, o que torna histórias como essa ainda atraentes para o público contemporâneo?

2b. Trata-se de alguém respeitado por seus homens e que não desiste de batalhas, mesmo quando parecem muito difíceis.

2c. O futuro cavaleiro deve ajoelhar-se diante de quem o sagrará, o qual anunciará a origem da autoridade que lhe permite aquela ação.

2. A Idade Média não interessou apenas aos artistas românticos do século XIX. Veja a transcrição de uma das cenas finais do filme *Coração de cavaleiro* (2001), dirigido por Brian Helgeland. Nela, o protagonista William está preso, prestes a ser decapitado, e é humilhado pelo povo, quando o príncipe intervém.

Príncipe Eduardo: Que dupla nós somos. Ambos tentando ocultar nossa identidade. Ambos sem sucesso. Seus homens o amam. Se eu não soubesse mais nada a seu respeito, isso seria o bastante. Mas também segue lutando quando deveria bater em retirada. E esse também é um atributo de um cavaleiro. Soltem-no. [William é solto da guilhotina.] Ele pode parecer ser de origem humilde, mas meus historiadores pessoais descobriram que ele descende de uma antiga linhagem real. É a minha palavra. E minha palavra não pode ser contestada. Agora, se eu puder retribuir a bondade que me dispensou, ajoelhe-se. [William se ajoelha diante do príncipe.] Pelos poderes conferidos a mim pelo meu pai, rei Edward, e perante todas as testemunhas presentes, eu o armo cavaleiro: *sir* William. [O príncipe toca com a espada os ombros esquerdo e direito de William, e o povo ao redor aplaude.] Levante-se, *sir* William. [William se levanta com a ajuda do príncipe.] Pode justar?

William: Como?

Príncipe Eduardo: Precisa terminar meu torneio. Está em condições de competir ou quer continuar desclassificado?

William: Estou em condições.

Príncipe Eduardo: Mandarei avisar seu oponente. Procure o escudo dele na arena. Sem demora.

William: Obrigado, meu senhor. [O povo ao redor aplaude novamente.]

CORAÇÃO de cavaleiro. Direção: Brian Helgeland. Produção: Todd Black, Brian Helgeland, Tim Van Rellim. Estados Unidos: Columbia Pictures, 2001. Transcrição de legendas (01:52:44-01:55:35).

! Classificação indicativa: 12 anos



Cena em que o príncipe Eduardo (à direita, em pé) concede o título de *sir* a William (ajoelhado).

- William foi preso por ter fingido ser um cavaleiro em uma justa (batalha). Após a leitura do texto, tente concluir: Qual atributo de um cavaleiro ele não tinha?
- Considerando os atributos de William revelados pelo príncipe, em que ele se assemelha a Gonçalo Mendes da Maia, o herói do conto de Alexandre Herculano?
- Segundo a cena, como é a cerimônia de sacração de um cavaleiro?
- Quais aspectos da estrutura da sociedade medieval podem ser observados nessa breve cena?

A cena mostra que há uma rígida divisão entre os nobres e os plebeus: William não pode participar das justas e é punido pela própria população quando a farsa é descoberta. Nota-se que o príncipe tem poder ilimitado, como sugere a afirmação de que sua palavra é incontestável.

! O nome de Gonçalves de Magalhães entrou para a história literária do Brasil menos pelos poemas que publicou e mais por sua atuação como divulgador teórico de uma nova escola literária já incorporada aos meios europeus com os quais o autor carioca teve oportunidade de conviver.

O Romantismo no Brasil

A ideia de um Brasil plural começou a ser delineada na primeira metade do século XIX. Após a Independência, em 1822, o novo país precisava se redescobrir, estabelecer-se como nação. Era hora de ressignificar a palavra "brasileiro", pois, se a Independência representava o ganho de autonomia, também trazia consigo a perda de uma identidade.

Sintonizados com a atitude libertária do movimento romântico na Europa, estudantes brasileiros que viviam em Paris começaram a pensar em uma literatura que refletisse o novo panorama do país. Liderados pelo escritor Gonçalves de Magalhães (1811-1882), em 1836 o grupo publicou textos sobre o novo nacionalismo literário brasileiro na revista *Niterói*, considerada um dos marcos fundadores do Romantismo no Brasil.

Ao longo de seu desenvolvimento, o Romantismo local alternou a abordagem de paisagens, costumes e sentimentos tipicamente brasileiros com elementos retirados de autores europeus, como Byron e Victor Hugo, importantes representantes do Romantismo na Inglaterra e na França, respectivamente. Vejamos, a seguir, como a literatura romântica se desenvolveu alinhando a influência europeia a um projeto de construção da identidade local.

! No capítulo "Independência literária", da obra *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (10. ed. 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).

A poesia romântica

A poesia feita no Brasil durante o Romantismo foi dividida pelos críticos em três gerações.

Primeira geração: os poetas nacionalistas

O crescente sentimento de orgulho nacional manifestou-se, frequentemente, na representação da exuberante natureza brasileira. Além disso, ao buscar uma "cor local", os poetas românticos empreenderam um retorno ao passado de nossa nação, representado pela figura do indígena, símbolo do elemento formador original do Brasil.

Gonçalves Dias: a poesia épica

Em 1846, Gonçalves Dias estreou com *Primeiros cantos*, apresentando ao leitor, entre outros temas, poemas indianistas. Nessa verdadeira "poesia americana" (nome dado por Gonçalves Dias a seu núcleo poético indianista), a paisagem, as lendas e as figuras indígenas fundem-se, criando imagens de singular beleza.

Leia um trecho da parte III do poema "Canto do Piaga", em que o Piaga (pajé) expõe uma profecia.

III

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,
Branças 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**.

DIAS, Gonçalves. In: BUENO, Alexei (org.). *Gonçalves Dias: poesia e prosa completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

Investigue. Esta é uma atividade interdisciplinar com História e Filosofia. Para Rousseau, a natureza era farta e pródiga, e os homens, em estado de natureza, eram 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, inculcando neles hábitos e valores indesejáveis. Peça aos alunos que associem o pensamento de Rousseau ao ponto de vista defendido por Gonçalves Dias em seus poemas indianistas.

Marcos literários

A publicação de *Suspiros poéticos e saudades* (1836), de Gonçalves de Magalhães, deu início ao Romantismo brasileiro, movimento que perdurou até 1881, quando as publicações de *O mulato*, de Aluísio Azevedo, e de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, inauguraram o Realismo-Naturalismo.



BAPTISTÃO

Basta: cerrada, fechada.

I: aí.

Hartos: fortes.

Embira: corda, cipó.

Cimos: cumes, picos.

Brenha: mata cerrada.

Negro monstro: o casco das naus.

Branças asas: as velas das naus.

Marinho arcabouço: estrutura das embarcações.

Anhangá: espírito maléfico.

Maça: clava; arma usada para a defesa.

Manitôs: deuses indígenas.

Maracá: chocalho indígena usado em cerimônias religiosas.

! A palavra "Anhangá" aparece com o sentido atribuído a ela pelos jesuítas ("demônio"). Ele difere do sentido tupi original ("ente protetor das florestas").

Investigue

O que o filósofo iluminista Rousseau entendia como "bom selvagem"?

A faceta lírica de Gonçalves Dias

Além da faceta indianista, o poeta também apresentou um lado lírico, abordando, em seus versos, a natureza associada à presença de Deus, o saudosismo ligado à pátria e à mulher amada, 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 lírica de Gonçalves Dias.

1a. Uma caravela que se aproxima — a selva “sem folhas” (referência aos mastros), com “brancas asas” abertas (as velas), sustentada “por baixo” por um “negro monstro” (o casco).

1b. Como os europeus ainda não haviam chegado ao continente, a embarcação que estão usando é desconhecida, restando ao pajé valer-se de seu repertório para interpretar o que vê.

1c. A interjeição e as perguntas enfatizam o medo e a surpresa do pajé diante da imagem monstruosa que vê.

BAPTISTÃO



! Sugerimos, para aprofundar o estudo do autor, a leitura do texto “Os tipos de belo em Álvares de Azevedo”, de Luiz Roncari (*Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp, 1995. p. 419-423. (Didática; 2)).

Lânguida: terna, suave.

Fronte: rosto, face.

Orvalha: umedece.

Tépido: fraco, sem força.

Ressona: respira regularmente no sono.

Porvir: aquilo que ainda não veio, o futuro.

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 mostra tom sarcástico e um apelo mais realista.

1. O poema tem o objetivo de retratar o impacto sobre os indígenas da chegada dos portugueses.

a) Nas três primeiras estrofes, o pajé descreve o que vê. O que está descrevendo?

b) O que explica a maneira como o pajé entende o que está vendo?

c) Qual é o efeito de sentido produzido pela interjeição “Oh!”, que abre a quarta estrofe, e pelas duas perguntas que a seguem?

2. Aquilo que vem pelo mar é comparado com um monstro. O que justifica essa comparação?

O fato de ser algo que chega para destruir o povo indígena. Os europeus matarão guerreiros, roubarão suas filhas e mulheres e trarão “cruza” e “impiedade”, além de desrespeitar as crenças e os costumes indígenas.

3. Esse poema de Gonçalves Dias usa métrica fixa.

a) Qual é essa métrica? O poema usa métrica eneassílabo (nove sílabas).

b) Leia os versos em voz alta, prestando atenção à distribuição das sílabas tônicas (fortes) e átonas (fracas). Qual padrão você observa? Espera-se que os alunos notem que as sílabas mais fortes ocupam a terceira, a sexta e a nona sílabas.

c) Qual efeito esse padrão promove no texto?

Esse padrão cria um ritmo que contribui para a solenidade que envolve as palavras proféticas do pajé.

O tema indígena ganha, com Gonçalves Dias, uma nova perspectiva: é o nativo que observa o branco, e não o contrário. Essa visão acaba por destacar, de um lado, os aspectos trágicos que envolveram a chegada do europeu ao continente americano e, de outro, as particularidades culturais e a nobreza dos nativos, valorizando-os.

Segunda geração: os ultrarromânticos

Uma das faces do Romantismo, como já vimos, foi o “mal do século”. Tendo o poeta inglês Lord Byron (1788-1824) como seu expoente, essa vertente literária, também chamada de byronismo, caracterizou a segunda fase do movimento romântico no Brasil, após a década de 1840. Foi cultivada pelos poetas Junqueira Freire, Casimiro de Abreu e Fagundes Varela e teve como principal representante Álvares de Azevedo.

! O conceito de “mal do século” abordado aqui dialoga com o do crítico Anatol Rosenfeld, proposto em “Romantismo e Classicismo” (*O Romantismo*. In: GUINSBURG, J. (org.). São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 272).

Álvares de Azevedo: o caráter romântico

O paulista Álvares de Azevedo (1831-1852) morreu precocemente em consequência da tuberculose, e suas obras foram publicadas postumamente. Seguidor dos modismos românticos, seus poemas mostram o ideal de pureza do amor, com a recusa da realização física. O alvo do sentimento é a donzela divinizada, que parece nascida do sonho, e não da realidade.

Leia um dos poemas mais conhecidos da primeira parte da *Lira dos vinte anos*, a principal obra desse poeta.

Quando à noite no leito perfumado
Lânguida fronte no sonhar reclinas,
No vapor da ilusão por que te orvalha
Pranto de amor as pálpebras divinas?

E, quando eu te contemplo adormecida
Solto o cabelo no suave leito,
Por que um suspiro tépido ressona
E desmaia suavíssimo em teu peito?

Virgem do meu amor, o beijo a furto
Que pouso em tua face adormecida
Não te lembra no peito os meus amores
E a febre do sonhar de minha vida?

Dorme, ó anjo de amor! no teu silêncio
O meu peito se afoga de ternura...
E sinto que o porvir não vale um beijo
E o céu um teu suspiro de ventura!

Um beijo divinal que acende as veias,
Que de encantos os olhos ilumina,
Colhido a medo, como flor da noite,
Do teu lábio na rosa purpurina...

E um volver de teus olhos transparentes,
Um olhar dessa pálpebra sombria
Talvez pudessem reviver-me n’alma
As santas ilusões de que eu vivia!

AZEVEDO, Álvares de. In: BUENO, Alexei (org.). *Álvares de Azevedo: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.



1. O amor romântico busca a pureza como forma de enobrecimento, mas, muitas vezes, um certo erotismo está presente.

- Releia as estrofes 1 e 2. O que dá à situação mostrada uma atmosfera irreal, fantasiosa? *A mulher é apresentada em meio ao “vapor da ilusão”. Em lugar de um contato mais direto com sua amada, o eu lírico a contempla enquanto ela dorme profundamente.*
- Quais expressões usadas para identificar a amada, nas estrofes 3 e 4, sugerem sua idealização? *“Virgem do meu amor” e “anjo de amor”.*
- Na quarta estrofe, como se revela a opção do eu lírico por manter a relação em um plano ideal? *Pelo pedido para que ela continue dormindo, o que afasta a ideia de uma relação real, física.*
- Como o erotismo é sugerido nessas quatro primeiras estrofes?

2. Nos poemas ultrarromânticos, o amor dá sentido à existência. Como essa ideia é mostrada no verso 15?

3. Releia o poema prestando atenção, especialmente, à terceira e à sexta estrofes. O que elas sugerem sobre a relação entre o eu lírico e a moça? Justifique sua resposta.

Além dessa representação de um amor idealizado e melancólico, a poesia ultrarromântica também explorou a ideia de natureza como refúgio, o desejo de morte, a idealização da infância, a espiritualização, entre outros temas que revelam um sujeito inadaptado e isolado.

Terceira geração: a poesia social

Em um contexto tão complexo como o dos anos 1800, em que a campanha abolicionista corria nos meios intelectuais, associações e jornais, e grupos radicais auxiliavam na fuga de escravizados, começava a perder sentido uma poesia voltada para o “eu” atormentado dos poetas. Eram outros tempos, que exigiam outras literaturas.

Os poetas da terceira geração romântica — Castro Alves (que estudaremos a seguir), Tobias Barreto, Luiz Gama, Pedro Luís, Pedro Calasãs, entre outros — filiaram-se a uma corrente denominada condoreira ou hugoana. A palavra “condoreira” está associada à imagem do condor-dos-andes, pássaro que voa muito alto e representa a liberdade da América. Já a palavra “hugoana” é referência ao escritor francês Victor Hugo, autor de obras de cunho social, como o romance *Os miseráveis*.

Castro Alves: “o poeta dos escravos”

Castro Alves (1847-1871) representou para o negro o papel que Gonçalves Dias teve para o indígena na primeira geração. O autor baiano compartilhava com os intelectuais de sua época um sentimento humanitário em relação ao sofrimento dos escravizados. Em seus populares poemas abolicionistas, coloca-se na posição de orador grandiloquente (enfático), verdadeiro porta-voz de um povo sofredor. Para isso, lança mão de hipérboles, personificações, antíteses, metáforas, apóstrofes (chamamento do interlocutor, real ou não), entre outros recursos de linguagem.

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, que aparece personificada, 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!...!”

1d. Pelo beijo dado na moça adormecida, cujos cabelos estão soltos sobre o leito e cujos sutis movimentos revelam um sonho.

2. O eu lírico afirma que o beijo da amada tem mais valor do que o “porvir”, o que sugere que ele poderia abrir mão de viver em nome desse amor.

3. Parece ter havido algum tipo de envolvimento no passado, já que o eu lírico pergunta a ela se lembra de seus amores, na terceira estrofe, e crê que ela poderia lhe devolver as ilusões de amor, na sexta estrofe.

O mundo noturno e fantasmagórico 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 o autor mistura 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* servirá de abertura para os contos de *Noite na taverna*, em que jovens viajantes narram aventuras repletas de violência e erotismo.

! Recomendamos a leitura do ensaio “História extraoficial”, de Margarida Maria Knobbe, disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/2861_HISTORIA+EXTRAOFICIAL/#tagcloud=lista> (acesso em: 12 ago. 2020). Trata-se de uma instigante reflexão sobre a herança escravista em nosso país.



BAPTISTÃO

O texto a seguir é a parte IV do poema “O navio negreiro”. Faça uma leitura silenciosa e depois releia o texto em voz alta. **!** Combine com um aluno, 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.

Dantesco: relativo ao poeta italiano Dante Alighieri (1265-1321), 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.

2a. O aspecto sonoro é importante para a construção da metáfora: os sons do “tinir de ferros”, 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 responsável pela “dança” e pela “música” dos escravizados. É ele quem ordena: “Vibrai rijo o chicote, marinheiros! / Fazei-os mais dançar!...””. Castro Alves parece ampliar a imagem da orquestra, transformando-a em um espetáculo plural: além do canto, há dança e certa teatralidade. Alguns alunos podem perceber esse detalhe.

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 roda 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...
Presas 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 roda fantástica a serpente
Faz doudas espirais!
Qual um sonho dantesco as sombras voam...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...

ALVES, Castro. In: GOMES, Eugênio (org.). *Castro Alves: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

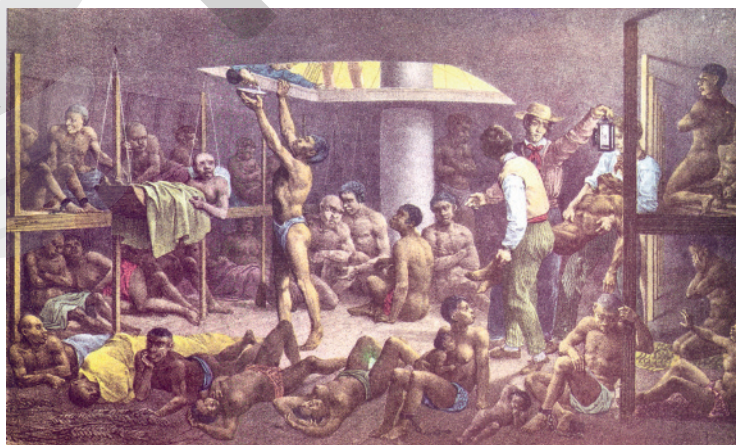
3. A individualização favorece o estabelecimento da empatia entre o leitor e as pessoas que vê sofrendo, o que contribui para seu convencimento acerca da validade da crítica à escravidão.

1. Considerando a leitura do poema em voz alta, qual é sua impressão diante do texto? **Leve em conta apenas sua percepção sonora.** Espera-se que os alunos percebam, somente pela leitura em voz alta, que o poema de Castro Alves possui um tom grandiloquente e declamatório.
2. O poema que você leu é construído a partir de uma imagem: a do navio negreiro apresentado como uma “orquestra irônica, estridente”.
 - a) Explique a metáfora do navio negreiro como uma orquestra.
 - b) Por que no poema a orquestra é caracterizada como “irônica” e “estridente”?
3. Embora se valha de imagens coletivas, como a da orquestra ou a da “multidão faminta”, o poeta individualiza alguns grupos ou pessoas. Qual é o objetivo disso?

O amor concretizado

Diferentemente da produção ultrarromântica, a poesia lírico-amorosa de Castro Alves trouxe mulheres reais, que, apesar de serem alvos do desejo masculino, também o exprimiam. O amor melancólico e idealizado é substituído pelo encontro no plano físico.

BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



2b. Os sons emitidos no espetáculo terrível, que é o navio negreiro, embora sejam apresentados como semelhantes aos de uma orquestra, estão relacionados à dor, ao sofrimento e ao extermínio de um povo, o que não causa nenhum prazer ao eu lírico nem aos leitores; daí a ironia. RUGENDAS, Johann Moritz. *Negros no fundo do porão*. 1835. Litografia, 35,5 cm x 51,3 cm. Nessa obra, à semelhança de Castro Alves, Rugendas retrata o caráter infernal do tráfico negreiro.

A poesia abolicionista de Castro Alves vale-se de imagens fortes e dramáticas para tocar o coração do leitor. É pela comoção que pretende levá-lo a compreender o absurdo da escravidão.

! A poesia lírico-amorosa de Castro Alves será aprofundada na seção **O Romantismo no Brasil em ação**.

A prosa romântica

Embora seja inquestionável a força do gênero lírico em nosso Romantismo, o romance teve papel importante na consolidação do movimento.

O gênero tornou-se popular por volta de 1830 graças aos **folhetins** franceses e ingleses, que apresentavam as narrativas de forma seriada. Pouco a pouco, porém, e principalmente após a Independência, os textos estrangeiros cederam lugar às narrativas centradas em espaços brasileiros, nas quais os escritores procuraram incluir a “cor local”, enfatizando nossa paisagem tropical, bastante familiar aos leitores, e questões ligadas ao contexto nacional. Iniciava-se um verdadeiro “projeto de construção” de uma identidade nacional, que se manifestou em quatro diferentes tendências:

- **Romance indianista:** apresenta o indígena de forma idealizada, como autêntico representante de um Brasil primitivo, dada sua valentia e nobreza.
- **Romance regionalista:** registra hábitos, paisagens e costumes de um Brasil distante da então capital do país, Rio de Janeiro.
- **Romance urbano:** destaca os costumes da sociedade carioca do Segundo Reinado (1840-1889).
- **Romance histórico:** seguindo a tendência de valorização da identidade nacional, enfatiza o relato de episódios históricos — reconstituídos de forma idealizada — ocorridos, principalmente, no período colonial.

O romance indianista: o encontro de raças

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.

Na vertente indianista, Alencar tratou da relação entre indígenas e colonizadores, defendendo a ideia de que ocorreu um “consórcio” benéfico entre os dois povos. Sua trilogia, composta pelos romances *O Guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*, sugere que o Brasil ofereceu um bom solo e uma natureza intocada, tendo recebido, do ponto de vista dos europeus, 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 raças. Na história, o guerreiro português Martim perde-se na mata e é acolhido por Iracema e por seu pai, pajé da tribo 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). Entre fugas e conflitos tribais, 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.

Leia, a seguir, o capítulo 2 do romance, que narra o primeiro contato de Martim com Iracema. **!** Para conhecer mais sobre o romance, sugerimos a leitura do ensaio “O mito alencariano”, que pode ser acessado em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49741/53853>> (acesso em: 12 ago. 2020), escrito pelo professor Eduardo Vieira Martins (Universidade Estadual de Londrina).

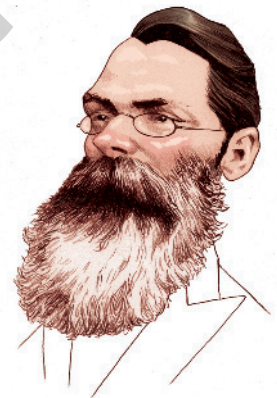
Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

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.

! Nas comparações com os outros tipos de romance, o histórico é considerado qualitativamente inferior. Por esse motivo, embora citados, não serão explorados no capítulo.



BAPTISTÃO

! Comente que Peri (*O Guarani*) ou Ubirajara são personagens bastante idealizados, sendo figuras equivalentes aos heróicos, nobres e valentes cavaleiros medievais.

Graúna: pássaro inteiramente preto.

Talhe: corte, talho.

Jati: tipo de abelha.

Ipu: certo tipo de terra fértil, que forma grandes coroaos ou ilhas.

Oiticica: espécie de árvore.

Acácia: árvore de flores perfumadas, brancas ou amarelas.

Espaziam: espalhavam.

Aljôfar: borriфо.

Roreja: banha.

Gará: tipo de pássaro.

Ará: arara.

Uru: cestinho.

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: flecha.

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 espaziam 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 manga-ba 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? Onde 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*. 20. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Bom Livro).

2. Nos parágrafos 2 a 4, a relação se dá por comparação, como revela, por exemplo, o trecho que afirma que os cabelos dela 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 "Os ramos da acácia silvestre espaziam flores sobre os úmidos cabelos."

3. 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, familiares, e estranha suas armas e roupas.

4. Esse parágrafo mostra que Martim tem uma visão sobre a mulher baseada nos preceitos cristãos e morais seiscentistas europeus, ou seja, ela 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.

Reordenação das letras de um vocábulo para formar outro.

1. Um dos elementos responsáveis pelo tom lendário do romance de Alencar são os espaços míticos, indeterminados, inseridos em alguns momentos da narrativa. Transcreva o trecho que exemplifica esse recurso. *"Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte."*
2. O narrador destaca a relação entre Iracema e a natureza. Como se dá tal relação nos parágrafos 2 a 4? E nos parágrafos 5 e 6? Comprove sua resposta com trechos do texto.
3. Embora a narração seja feita em terceira pessoa, é possível deduzir que assumiu a perspectiva de Iracema no momento em que ela viu o homem branco pela primeira vez. O que permite chegar a essa conclusão?
4. Explique a característica cultural revelada no parágrafo 11.

Dentro de sua interpretação do processo de colonização, Alencar representou metaforicamente, com a personagem Iracema, **anagrama** de "América", a aceitação da cultura e da religião europeia pelos indígenas. Todavia, simultaneamente, marcou a perda de sua identidade, simbolizada, na obra, pela trágica morte de Iracema, substituída pelo filho mestiço.

O romance regionalista: retrato do interior

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. O romance *Inocência* (1872), de **Visconde de Taunay** (1843-1899), é considerado uma das principais obras. 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 lantada para a **janta** há de ser no oitão direito... Já encomendei de Sant'Ana alguns rojões, e o mestre Trabuco prometeu-me uns que deitam lágrimas... Depois, tiros de **bacamarte** e **ronqueiras** não de troar...

TAUNAY, Visconde de. *Inocência*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Série Bom Livro).

Os romances regionais revelavam ao leitor da Corte 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. Note como, no trecho, evidencia-se a estrutura assentada na vontade masculina — Pereira desconsidera a vontade da filha e organiza seu casamento. O parágrafo mostra, ainda, os costumes relativos a essa festividade.

No romance regional romântico, destacaram-se, além do Visconde de Taunay, Bernardo Guimarães, Franklin Távora e José de Alencar.

O romance urbano: a representação da Corte

! Remeta os alunos à p. 11 para que releiam o trecho que descreve o sarau, em *A Moreninha*.

O romance urbano retratou as experiências do cotidiano e a vida social dos habitantes das cidades. No Brasil, o primeiro romance urbano de sucesso foi *A Moreninha* (1844), de **Joaquim Manuel de Macedo** (1820-1882), autor que mostrou um Brasil sem grandes conflitos, por onde circulavam personagens da classe burguesa.

Na contramão dessa tendência, surge *Memórias de um sargento de milícias* (1854), obra do autor fluminense **Manuel Antônio de Almeida** (1831-1861), que retrata uma camada humilde da população do Rio de Janeiro. Com olhar sarcástico, o autor focaliza a época de D. João VI no Brasil: um mundo em que famílias, malandros, procissões religiosas, festas populares, danças, influências e favores convivem de maneira caótica e particular.

A seguir, você lerá um trecho do capítulo 18, no qual o protagonista Leonardo, então adolescente, conhece a sobrinha de D. 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 Alcoçaca.

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.



Visconde de Taunay

BAPTISTÃO

Cosendo: costurando.

Restilo: aguardente destilada.

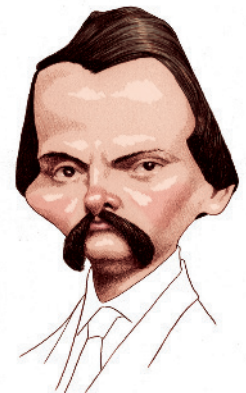
Algibeiras: bolsos.

Veleiras: fâceis de abrir.

Bacamarte: arma de fogo antiga.

Ronqueiras: instrumentos que disparam fogos de artifício.

Troar: fazer grande estrondo.



Manuel Antônio de Almeida

BAPTISTÃO

Chita: tecido de algodão simples e barato.

Encarnado: vermelho.



A miúdo: com frequência.

— 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: Saraiva, 2006. (Clássicos Saraiva).

Como você pôde ver, embora escrito no contexto do Romantismo, *Memórias de um sargento de milícias* apresenta elementos que escapam do estilo. Seu protagonista, Leonardo, 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.

Houve bastante variação nos exemplares do romance urbano brasileiro. **José de Alencar**, que também cultivou essa vertente, afastou-se de Almeida ao manter seu foco no universo burguês, mas, diferentemente do que fez Joaquim Manuel de Macedo, usou-o para algumas críticas sociais. A busca de ascensão social a qualquer custo e o casamento por interesse foram alguns dos temas abordados em seus romances.

! 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* (13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 162-167). Sugerimos também a leitura do capítulo “O advento do Romantismo”, de Décio de Almeida Prado, em *História concisa do teatro brasileiro* (São Paulo: Edusp, 1999. p. 29-52).

O teatro nacional do Romantismo

Entre as produções do teatro romântico brasileiro, merecem destaque as comédias de costumes de **Martins Pena**, que encenavam situações típicas brasileiras: 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.



Desafio de linguagem

Contação de histórias

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Formem grupos e escolham um conto ou um fragmento de romance romântico brasileiro ou português, que servirá como base para uma contação de história: podem ser os contos de Alexandre Herculano ou Álvares de Azevedo, os romances de José de Alencar ou Manuel Antônio de Almeida, as novelas de Camilo Castelo Branco etc. Todos eles e também os textos de outros escritores românticos estão disponíveis na internet: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Apenas um de vocês, dirigido pelos demais, fará a contação da história. Como tal atividade tem características de espetáculo teatral, planejem a maneira como vão dar vida ao texto:

- O aluno escolhido vai falar sentado ou em pé? Usará figurinos e maquiagem?
- Vai se valer de expressões faciais e movimentos naturais ou vai exagerá-los como recurso expressivo?
- Vai dar entonações diferentes às vozes dos diferentes personagens? Usará adereços para identificar cada um?
- Vocês criarão efeitos sonoros ou acompanhamento musical?

Procurem apresentar o texto da maneira mais próxima possível da obra original. Não é preciso decorá-lo, mas é preciso respeitar a ordem das ações narradas e o estilo do autor, buscando empregar parte de suas palavras.

Transformem a apresentação em um evento cultural. Vocês podem reunir os alunos da série ou, ainda, convidar outros colegas da escola.



O Romantismo no Brasil EM AÇÃO

1. Você vai ler dois textos. O primeiro é a letra da canção “Chegança”, do artista pernambucano Antônio Nóbrega. O segundo é um poema da escritora indígena Eliane Potiguara.

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.

NÓBREGA, Antônio; FREIRE, Wilson. Chegança. Intérprete: Antônio Nóbrega. In: NÓBREGA, Antônio. *Madeira que cupim não rói*. São Paulo: Eldorado, 1997. 1 CD. Faixa 3.

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.

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*. São Paulo: Global, 2010.

! As atividades desta seção 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 diferentes autores de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diferentes, como prevê a habilidade EM13LP50. Por meio dessas relações, permitem, ainda, a análise de diferentes posicionamentos e perspectivas, como indica a habilidade EM13LP03.

Borduna: arma utilizada pelos indígenas para defesa, ataque ou caça.

Biblioteca cultural



MARISA CAUDUROFOLHAPRES

Você pode conhecer a história do músico, ator e dançarino Antônio Nóbrega acessando: <https://tvcultura.com.br/videos/28589_a-historia-de-antonio-nobrega.html> (acesso em: 27 jul. 2020).

Cunhã: do tupi, mulher.

! Se achar conveniente, remeta os alunos para a p. 272, em que há outro poema da autora, acompanhado por um boxe explicativo.

1b. É possível estabelecer um diálogo com o poema de Gonçalves Dias, pois, em ambos os textos, o eu lírico antevê que a chegada da armada portuguesa traria prejuízos para sua gente: “De grande-nau, / um branco de barba escura, / vestindo uma armadura / me apontou pra me pegar.” (“Chegança”) e “Vem matar vossos bravos guerreiros/Vem roubar-vos a filha, a mulher!” (“Canto do Piaga”).



ELISABETE ALVES/MINISTÉRIO DA CULTURA

Eliane Potiguara em cerimônia de entrega das medalhas da Ordem do Mérito Cultural. Brasília, 2014.

1a. Identificando-se como Pataxó, Xavante, Cariri, Ianomâmi, Tupi etc., o eu lírico sugere que está representando a variedade de povos indígenas do Brasil, sem reduzi-los a um único grupo homogêneo.

Águas-furtadas: espécie de sôtãos habitáveis.

Morfeu: deus grego dos sonhos.

Ferro do engomado: ferro de passar roupa.

Maviosa: delicada, graciosa.

Otelo: personagem de famosa tragédia de mesmo nome do dramaturgo inglês William Shakespeare.

Cioso: cuidadoso; com zelo.

Rol: lista, relação.

Werther e Carlota: famosos personagens do romance ultrarromântico de Goethe, *Os sofrimentos do jovem Werther*, que fez muito sucesso na Alemanha do século XVIII.

Laura e Beatriz: musas famosas dos poetas renascentistas italianos Francisco Petrarca e Dante Alighieri, respectivamente.

1g. Iracema morre, enquanto a indígena assume uma perspectiva de luta (“E os cânticos que outrora cantava / Hoje são gritos de guerra”).

Finalize mostrando que, no romance de Alencar, a violência é simbólica e corresponde à perda de identidade, enquanto no poema essa violência é direta, estando representada por “estupro” e “massacre”.

- a) Infira: Por que, na primeira estrofe, o eu lírico da canção “Chegança” afirma ser vários povos indígenas?
- b) Da quarta estrofe em diante, os versos da canção dialogam com o “Canto do Piaga”, de Gonçalves Dias (página 63). Justifique essa afirmação.
- c) A canção de Nóbrega e o poema de Potiguara situam o encontro entre os povos brancos e indígenas em diferentes tempos históricos. Explique essa afirmação.
- d) Qual estado de espírito o eu lírico expressa em “Brasil” por meio da repetição da pergunta “Que faço com a minha cara de índia?”? **Revolta, indignação.**
- e) Essa pergunta é repetida cinco vezes no poema. Qual é o efeito expressivo da introdução da apóstrofe, na quinta repetição?
- f) A poeta estabelece um diálogo com o romance indianista *Iracema*, de José de Alencar (página 67). Qual metáfora comum é utilizada pelos dois autores para identificar o papel da mulher indígena? **Em ambos os textos, a indígena é colocada como ventre que gerou os brasileiros.**
- g) *Iracema* e o eu lírico de “Brasil” são vítimas de diferentes formas de violência. Quais são as consequências dessa violência para cada uma?

2. A poesia amorosa do Romantismo não se limitou à representação do amor idealizado. Os autores inovaram ora pela representação do cômico ora pela erotização da mulher. Observe como esses traços aparecem em poemas de Álvares de Azevedo e de Castro Alves.

1c. A canção trata do primeiro encontro entre os povos, remetendo ao século XVI, enquanto o poema trata dos efeitos desse encontro na contemporaneidade.

Texto 1

1e. A apóstrofe indica um interlocutor. Desse modo, a indagação, que contém implicitamente uma acusação, torna-se mais direta, reduzindo a possibilidade de esse interlocutor se eximir de respondê-la.

É ela! É ela! É ela! É ela!

É ela! é ela! — murmurei tremendo,
E o eco ao longe murmurou — é ela!
Eu a vi minha fada aérea e pura —
A minha lavadeira na janela!

Dessas águas-furtadas onde eu moro
Eu a vejo estendendo no telhado
Os vestidos de chita, as saias brancas;
Eu a vejo e suspiro enamorado!

Esta noite eu ousei mais atrevido
Nas telhas que estalavam nos meus passos
Ir espiar seu venturoso sono,
Vê-la mais bela de Morfeu nos braços!

Como dormia! que profundo sono!...
Tinha na mão o ferro do engomado...
Como roncava maviosa e pura!...
Quase caí na rua desmaiado!

Afastei a janela, entrei medroso:
Palpitava-lhe o seio adormecido...
Fui beijá-la... roubei do seio dela
Um bilhete que estava ali metido...

Oh! De certo... (pensei) é doce página
Onde a alma derramou gentis amores;
São versos dela... que amanhã decerto
Ela me enviará cheios de flores...

Tremi de febre! Venturosa folha!
Quem pousasse contigo neste seio!
Como Otelo beijando a sua esposa,
Eu beijei-a a tremer de devaneio...

É ela! é ela! — repeti tremendo;
Mas cantou nesse instante uma coruja...
Abri cioso a página secreta...
Oh! meu Deus! era um rol de roupa suja!

Mas se Werther morreu por ver Carlota
Dando pão com manteiga às criancinhas,
Se achou-a assim mais bela, — eu mais te adoro
Sonhando-te a lavar as camisinhas!

É ela! é ela! meu amor, minh'alma,
A Laura, a Beatriz que o céu revela...
É ela! é ela! — murmurei tremendo,
E o eco ao longe suspirou — é ela!

AZEVEDO, Álvares de. Lira dos vinte anos. In: BUENO, Alexi (org.). *Álvares de Azevedo: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

Dica de professor

O Romantismo descartava o uso de modelos rígidos de composição. Note como Álvares de Azevedo une práticas poéticas muito diferentes em seu poema: mantém as referências à idealização da moça, por quem suspira “enamorado”, mas inclui também elementos realistas. Em movimentos anteriores, isso não ocorria. Por exemplo, as três facetas de Gregório de Matos — poesia lírica, satírica e religiosa —, como vimos no Capítulo 5, não se misturavam.

2a. Os três primeiros versos revelam a idealização da amada, rompida no quarto verso, que a identifica como uma mulher real, uma lavadeira.

2b. O eu lírico contempla o sono de sua amada, como é típico na convenção romântica, mas rompe tal idealismo ao incluir elementos realistas — o ronco e o ferro de passar roupa.

Texto 2

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... Sec’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!”

SIMPSON, Pablo; MARQUES, Pedro (org.). *Antologia da poesia romântica brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Lazuli Editora, 2008.

- Que concepção romântica da mulher apresentam os três primeiros versos do texto 1? Por que o quarto verso quebra a expectativa do leitor?
- Na terceira quadra, o eu lírico realiza outra ação típica nos poemas românticos. Em seguida, rompe novamente a convenção. Explique essas afirmações.
- Da quinta à oitava quadra, os contrastes são ampliados com a narração de um episódio envolvendo um bilhete roubado do seio da amada. Sintetize esse trecho, enfatizando a oposição entre os elementos idealizados e os realistas.
- O poema “O ‘adeus’ de Teresa” é composto por quatro diferentes momentos. Como é a relação entre o eu lírico e a moça em cada um deles?
- Que nuances do comportamento de Teresa são revelados pelos monósticos, que se repetem com poucas modificações?
- A figura de Teresa é muito distinta daquela vista no poema “Quando à noite no leito perfumado” (página 64), de Álvares de Azevedo. Identifique essas diferenças.

3. Veja, agora, a parte XI do poema “Árias pequenas. Para bandolim”, da poeta contemporânea Hilda Hilst (1930-2004).

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. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

- O poema vale-se de imagens que mostram o contraste entre o mundo íntimo e o mundo exterior. O que caracteriza esse mundo exterior? Que oportunidade é criada pelo íntimo?
- Para o eu lírico, o que é o “fim do mundo”? O término do desejo entre ela e Túlio.
- Nesse poema, a temática do amor ganha elementos que não são vistos nos poemas de Álvares de Azevedo e de Castro Alves que estudamos. Que diferença há na representação feminina?

2c. O eu lírico beija a amada que dorme e rouba de seus seios um bilhete, julgando que seja uma “doce página” contendo versos para ele. De posse da folha de papel, treme pensando que estivera pousada no seio da moça e, por isso, beija o papel. Toda essa narrativa apresenta elementos típicos das idealizações românticas. Em contraste com esse cenário, ouve-se um pio de coruja — ave de mau agouro — e o bilhete se revela um “rol de roupa suja”.

Reposteiro: cortina-do que faz as vezes de porta de alguns cômodos.

2d. O primeiro momento trata do encontro entre o eu lírico e Teresa em um baile no qual se apaixonaram; no segundo, já com mais intimidade, eles se relacionam fisicamente; no terceiro, ele parte para a casa de sua família; no quarto, encontra Teresa amando outro homem.

2e. 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.

2f. A moça que aparece no poema de Álvares de Azevedo é idealizada, sendo alvo de contemplação do eu lírico e, estando adormecida, não expressa reações diante do desejo dele. Teresa, por sua vez, é uma mulher real, sensual, que expressa e realiza seus desejos, inclusive os físicos.



Hilda Hilst em 1988.

3a. O aspecto belicoso caracteriza o mundo exterior. Ele 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. Leia sugestão de atividade complementar de encerramento do capítulo no **Suplemento para o Professor**.



Desafio de linguagem

Produção de playlist

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Parte desta atividade deverá ser feita apenas pelas meninas. Cada grupo de garotas deve criar uma *playlist* com cinco canções que representem suas demandas como mulher: O que as incomoda? Como querem ser tratadas? O que esperam para seu futuro? O que o mundo espera delas?

As *playlists* serão apresentadas para a turma e todos discutirão os temas levantados.

3c. A mulher não é apenas objeto do desejo, como nos poemas de Azevedo, nem se limita a deixar o amor transparecer em gestos, como no de Castro Alves. Ela expressa seu desejo e convida o amante para o momento íntimo.

Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLVII.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Principais características do Realismo
- Marxismo, positivismo, determinismo e darwinismo
- Naturalismo: tendência do Realismo
- O Realismo em Portugal: Eça de Queirós
- O Realismo no Brasil: Machado de Assis
- O Naturalismo no Brasil: Aluísio Azevedo

Meadas: fios de linha.

Urdir: tecer.

Liços: nos teares, fios de arame por onde passam os fios da tecelagem.

Aboio: canto com o qual os vaqueiros reúnem as boiadas.

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.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. 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.

2. De um lado, a narradora constata o vigor físico necessário para realizar a urdidura da rede, suportando o calor; de outro, surpreende-se com o resultado estético da exposição das redes nos cavaletes, que contrasta com a rudeza dos trabalhadores.

3. Trata-se da imagem das deusas indianas, que se caracterizam pela presença de muitos braços, metáfora a que recorre a narradora para explicar a habilidade das tecelãs.

4. Resposta pessoal. É esperado que a maioria dos alunos aponte que o detalhamento da exposição contribui para que consigam visualizar o trabalho executado, mas é possível que alguns afirmem não ter conhecimento suficiente para entender, por exemplo, como funcionam os teares, no segundo parágrafo.

5. A narradora remete a experiências pessoais ao tratar do objeto produzido: menciona o uso da rede na infância, na casa do avô, e sua presença à venda nas avenidas da metrópole por onde passa.

Pra começar

De que tipo de literatura você mais gosta? Daquela que o apresenta a mundos imaginários ou da que o leva a se confrontar com a realidade?

Veja, 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 desconstruído, 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: Companhia das Letras, 2016.

1. O trecho evidencia que o objeto produzido não leva seu usuário a perceber o processo de produção. Explique essa ideia.
2. Que aspectos explicam a escolha da narradora pela expressão “trabalho de macho” para caracterizar algumas etapas da produção das redes?
3. Toda a exposição do trabalho feminino resulta em uma imagem com valor de síntese. Qual é essa imagem? O que torna sua escolha coerente?
4. Você conseguiu visualizar a produção de redes pelos sertanejos durante a leitura do texto? O que facilitou ou dificultou esse processo?
5. Que estratégia usa a narradora para deslocar a rede, objeto de que fala, para outros contextos?



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 suas obras em: <<https://www.mariavaleriarezende.com/>> (acesso em: 26 mar. 2020).



No romance de que foi extraído o fragmento, a narradora, Maria, volta ao sertão para dar uma palestra, após muitos anos em que lá esteve trabalhando como alfabetizadora. 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 pelos escritores do Realismo-Naturalismo, movimento literário que sucedeu o Romantismo em fins do século XIX, defendendo um programa estético interessado na investigação da sociedade e do comportamento humano.

Realismo: a “verdade verdadeira”

Segundo o pintor francês Gustave Courbet (1819-1877), o objetivo de um artista deveria ser atingir “a verdade verdadeira”. Observe a seguir uma das obras desse artista.



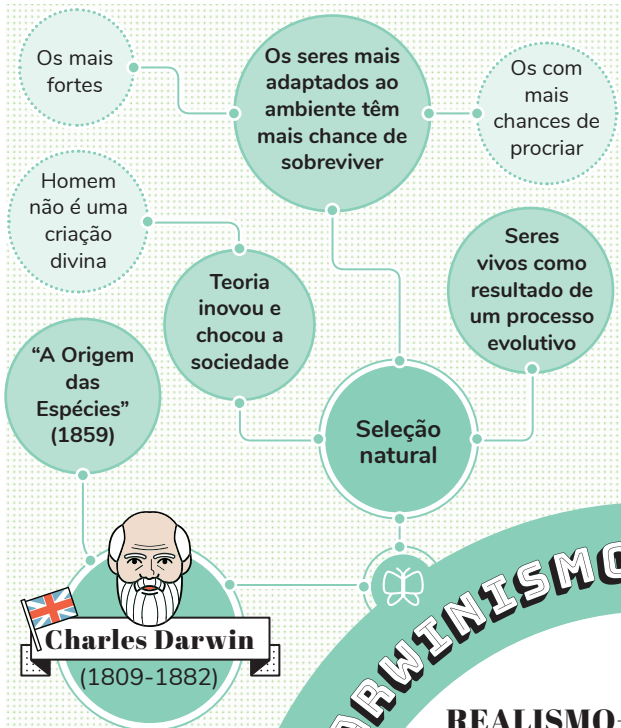
ALBUMFOTODARENA/MUSEU DE BELAS ARTES, LILLE, FRANÇA

COUBERT, Gustave. *Depois do jantar em Ornans*. 1848/49. Óleo sobre tela. 195 x 257 cm.

1. O que está representado na tela de Courbet?
O momento em que, após o jantar, alguns homens descansam enquanto ouvem um violinista.
2. Como você imagina o som desse ambiente? Que elementos da pintura sugerem isso?
3. Que tipo de personagem está retratado na tela?
Pessoas simples e comuns. Não há nobres nem figuras mitológicas e/ou bíblicas ou personagens de grandes romances.
4. É correto afirmar que há destaque em um dos personagens? Justifique sua resposta.
Não. A luz destaca o homem ao centro, que capta o olhar do espectador, mas a posição dele, de costas, anula tal destaque, igualando as figuras.
5. Observe as expressões dos dois personagens à esquerda do quadro. O que elas sugerem?
Os personagens estão voltados para sua interioridade, seus pensamentos íntimos. A experiência com a música é particular.
6. Como foram usadas a luz e as cores nessa tela?
7. A pintura é de grandes dimensões (195 cm x 257 cm), e o retrato dos modelos é feito em escala natural. Que efeito tem essa opção para a representação da cena?
O efeito de aproximar-se do real, ampliando a sensação de veracidade.

Courbet defendia que o artista deveria retratar as pessoas como elas são “de verdade”. Na tela analisada, o pintor apresenta, de maneira objetiva, um acontecimento do cotidiano. As figuras aparecem na tela em tamanho natural, e os diferentes gestos e expressões de seus rostos, embora as particularizem, não as destacam da banalidade cotidiana. Esse quadro inova, no campo da pintura, ao distanciar-se daquilo que era valorizado nos meios acadêmicos: a representação de heróis históricos, mitológicos, bíblicos ou literários, tão presentes na pintura dos movimentos anteriores. Além disso, inova em seu objetivo: retratar a vida social de pessoas comuns.

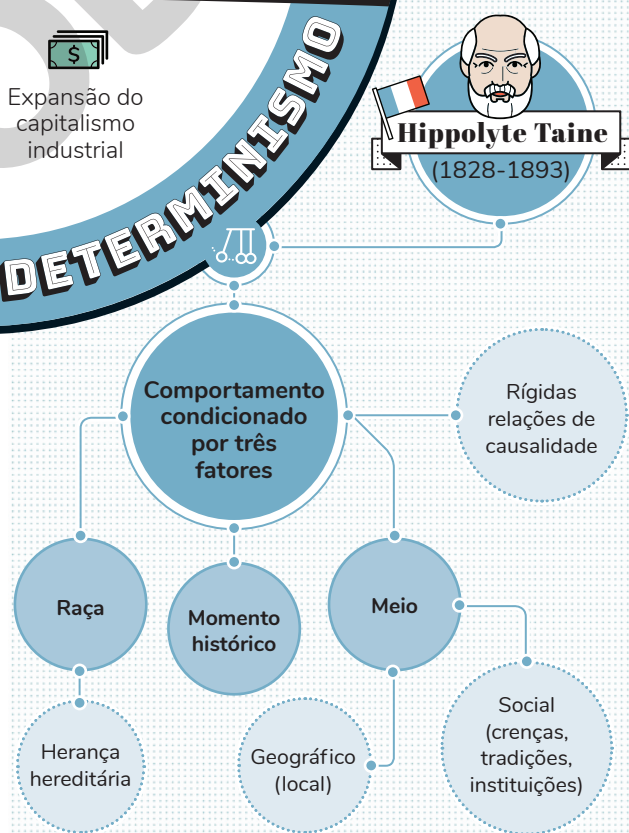
! Se for possível, após a correção das atividades, que roteirizam as observações da tela, projete-a em tamanho ampliado e percorra-a com os alunos, observando detalhes: marcas de pinceladas, nuances de cores para marcar o efeito da luz e da sombra, texturas etc. Acessando o site <<https://www.wikiart.org/pt/gustave-courbet/after-dinner-at-ornans-1849>> (acesso em: 26 mar. 2020), você poderá usar o recurso de zoom. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP14, voltada ao estudo dos efeitos de sentido decorrentes da composição das imagens.



DARWINISMO POSITIVISMO

REALISMO-NATURALISMO: CONTEXTO HISTÓRICO

SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL



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

YASMIN AYUMI

A busca da análise objetiva do real

Diferentemente dos artistas românticos, que viam no “eu” a principal motivação para suas obras, os realistas deslocaram seu olhar para a realidade objetiva, para as massas famintas, para as cidades em crescimento acelerado e desordenado, e para os defeitos da burguesia. Dessa forma, o passado histórico que havia inspirado o Romantismo foi substituído pelo tempo contemporâneo, o “agora” dos autores, e pelo cotidiano das pessoas comuns (como vimos na pintura de Courbet). O cristianismo, incorporado à arte pelos românticos, cedeu espaço a um sentimento anticlerical e cientificista.

Conheça, a seguir, algumas características da arte realista.

1. Racionalismo e universalismo

Interessados no “objeto” externo, no “não eu”, os realistas buscaram representar um ser humano que fosse universal, e não particular, reagindo contra tudo o que fosse considerado romântico, subjetivo, sentimental, idealizado, exótico e egocêntrico. Assim, evitaram ideias como a “cor local”, defendida pelos românticos.

2. O homem submetido às leis da natureza

Diferentemente dos românticos, que viam o “eu” como centro do Universo, para os realistas o homem estava submetido às leis que regem a natureza. Dessa forma, o ser humano não seria diferente dos animais irracionais, dos vegetais ou dos minerais, pois todos representariam peças de uma grande engrenagem.

3. Natureza indiferente

Os realistas não relacionavam a natureza à alma humana. As grandes paisagens, que extasiavam os românticos, foram, em geral, substituídas pelos ambientes urbanos nos romances realistas.

4. A literatura como análise

A literatura realista aborda o cotidiano do homem burguês — tanto na vida pública quanto na íntima — e os mecanismos que regem seu comportamento. Apostando no poder de observação, os escritores estão interessados em descobrir as causas das ações: meio, educação, temperamento, “raça” etc. Por isso, frequentemente optam pela construção de *personagens tipo*, criaturas concebidas como singulares, mas que representavam determinados padrões de conduta.

5. A literatura a serviço da sociedade

Para os realistas, a literatura deveria funcionar como instrumento de reforma da sociedade, ou seja, os autores teriam de engajar-se em uma luta social e utilizar seus livros como “arma de combate” e exemplo para seus leitores. A linguagem, portanto, deveria ser acessível a qualquer público leitor.

6. Ataque à família burguesa e à Igreja

Para atacar a sociedade burguesa, os realistas focaram sua principal célula, a família. Nos romances são frequentes esposas adúlteras, relacionamentos artificiais etc. Também estão presentes padres corruptos e hipócritas, evidências da posição anticlerical dos autores.



Fala aí!

O filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) defendeu o engajamento da literatura na luta social pela igualdade. Você concorda com a ideia de que a literatura tem a obrigação de transformar o mundo?

Sartre fez essa defesa em seu livro de 1948, *O que é literatura?* (São Paulo: Vozes, 2015). Sugerimos que os alunos discutam em pequenos grupos, recorrendo a seu repertório pessoal, se o artista é ou não obrigado a ter um compromisso com as demais pessoas. Depois, de volta ao grupo grande, solicite que estabeleçam um paralelo entre a literatura e a música nos dias de hoje.



Sabia?

Atualmente, a maioria dos cientistas defende a ideia de que as diferenças genéticas entre os humanos praticamente inexistem, portanto é incorreto falar em “diferentes raças humanas”. Há, na verdade, diferentes etnias, palavra que se refere a particularidades sociais e culturais, como as tradições e a língua.



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 etc., o autor já revela seu ponto de vista.

Protesto e engajamento nas canções

A exemplo da literatura, também na música muitos artistas usaram suas produções como meio de protesto, denúncia e instrumento de transformação.

Na década de 1960, por exemplo, bandas britânicas como Beatles e Rolling Stones valeram-se do *rock* para, em muitas de suas canções, criticar a opressão social. No Brasil, surgiram movimentos musicais protagonizados por artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, Chico Buarque, Tom Zé, que viam nas canções uma forma contundente de protesto político.

Nos anos 1970, o *punk rock* de Ramones, Sex Pistols e The Clash criticou a Guerra Fria. Na mesma época, surgia outro gênero musical de protesto, o *reggae*, na Jamaica, que criticou a desigualdade e a miséria.

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 deram sua opinião crítica sobre o Brasil. Igualmente, Nação Zumbi, O Rappa, Sepultura e artistas como Criolo e Emicida, entre outros nomes da cena musical brasileira, vêm fazendo de sua música um instrumento de protesto.



Capa do álbum *Abbey Road*, do grupo inglês The Beatles, gravado em 1969.

REPRODUÇÃO

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), de Claude Bernard (1813-1878), Zola defendeu que a literatura comprovasse, por meio de uma narrativa verossímil, determinados pressupostos científicos de sua época.

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 seu caixão, começa a despertar e narra um pesadelo.

[...] 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.

Guérande: cidade medieval a oeste da França.

Abóboda: teto curvilíneo; abóbada.

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. (L&PM Pocket; v. 73.) (Fragmento).



Provisões: reservas de alimentos.

Flancos: lados.



1. O personagem Olivier narra algo que imaginava recorrentemente. Resuma o relato.
2. Na narração feita por Olivier, em mais de uma passagem, as ações humanas são comparadas às de animais selvagens.
 - a) Explique essa afirmação com base no fragmento.
 - b) O que justifica que as pessoas tenham perdido a racionalidade?
 As pessoas estão lutando por sua sobrevivência; estão famintas e desesperadas.
3. O autor procura fazer com que a cena narrada tenha valor de realidade. Quais recursos usa para obter esse efeito?

Em *A morte de Olivier Bécaille*, em lugar de focalizar as ricas e elegantes famílias burguesas, tão presentes nos 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.

Essa é uma característica marcante da literatura naturalista, que se interessa por examinar a dependência do homem em relação às leis naturais. Daí destacar reações instintivas relativas à autoproteção e ao impulso sexual e examinar as influências dos fatores naturais (clima e “raça”, por exemplo) ou sociais (educação e ambiente, por exemplo) que agem sobre o indivíduo.

1. 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 pelo qual 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.

2a. 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.

3. Além das comparações com animais irracionais, o narrador se vale do descritivismo (detalhismo) em linguagem crua.



Desafio de linguagem

Produção de HQ

Leia orientações no **Suplemento para o Professor**.

A novela de Zola é rica em descrições e detalhes. Aproveite essa característica para produzir uma adaptação do sonho de Olivier Bécaille usando a linguagem das HQs. Siga este roteiro:

- faça uma lista contendo as ações que serão focalizadas nos quadrinhos;
- liste os cenários e os personagens ligados a essas ações;
- defina se você incluirá falas — legendas do narrador e/ou balões de falas dos personagens. Se optar por usá-las, redija os textos;
- desenhe as imagens ou use colagens para formar as cenas.

Depois de pronta, a HQ será exposta em um mural na sala de aula e, posteriormente, poderá fazer parte de uma mostra cultural.

Realismo em Portugal: jovens ao ataque

Na segunda metade do século XIX, vozes inovadoras surgidas nos meios universitários portugueses entraram em choque com as conservadoras, em uma polêmica que ficou conhecida como **Questão Coimbrã**. O conflito 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 já animavam os jovens lusitanos.

Por dois anos, os grupos se confrontaram até que, em 1868, os estudantes de Coimbra, já formados, reuniram-se no grupo *Cenáculo*. Três anos depois, Antero de Quental, Eça de Queirós, Teófilo Braga e outros escritores organizaram um ciclo de conferências públicas no bar Cassino 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.

Eça de Queirós: o crítico português

O autor realista Eça de Queirós (1845-1900) é considerado um dos mais importantes prosadores da literatura portuguesa. Escreveu romances, contos, literatura de viagens, textos jornalísticos etc.

Inicialmente, sua obra teve influência romântica, mas 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 lusitana e a Igreja.

Na última fase da produção de Eça de Queirós, surge 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 desse último romance.

Recolhemos à biblioteca, a tomar o café no concheço e alegria do lume. Fora, o vento bramava como num ermo serrano; e as vidraças tremiam, alagadas, sob as bâtegas 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*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

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. E, 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. Leia, na próxima seção, um trecho do romance *O primo Basílio* para observá-los.



BAPTISTÃO

Bâtegas: pancadas.

Cerro: colina.

Mantéu: capa, manta.

Marcos literários

Em 1865, a Questão Coimbrã marca o início do Realismo português, cujo término se dá por volta de 1890, quando Eugênio de Castro publica *Oaristos*, obra que inaugura o Simbolismo.



Biblioteca cultural

Leia na íntegra o texto "Bom senso e bom gosto" em: <<http://www.gutenberg.org/files/30070/30070-h/30070-h.htm>> (acesso em: 25 mar. 2020).



O Realismo EM AÇÃO

As atividades desta seção promovem a comparação entre dois textos que abordam relações de trabalho e retomam o excerto estudado no **Pra começar**, com o fim de identificar diferentes perspectivas sobre o tema. Comunicam-se, especialmente, com a habilidade EM13LP03.

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, estruturada em “falsas bases”.

A narrativa desenrola-se em um lar burguês de Lisboa, onde mora Luísa, esposa de Jorge, um rico engenheiro. Superficial e desocupada, a jovem vive rodeada de ilusões românticas, reforçadas pelos livros açucarados que lê; a chegada de seu primo Basílio, um antigo namorado de infância, deixa-a dividida.

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 afoqueada, 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 chalam? 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 fumando o seu cachimbo 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 trovoadá — 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*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997. (Biblioteca Folha; 2). (Fragmento).



Biblioteca cultural

Faça uma visita virtual à Casa de Tormes, que pertenceu ao escritor Eça de Queirós, em: <<https://feq.pt/o-que-e-a-fundacao/visita-virtual/>> (acesso em: 25 mar. 2020). Hoje, ela abriga uma fundação dedicada à preservação da memória do autor.



Causeuse: espécie de sofá de dois lugares.

Taciturnos: tristes, melancólicos.

Fulva: de cor amarelada.

Patriarca: arcebispo.

Instrumentações: músicas.

La Tour d’Auvergne: cidade francesa.

Paquetes: navios de passageiros.

Diligência: carruagem.

Chalam: cantam.

Caturra: boba.

Malta: grupo de pessoas; bando.

Bornous: vestimenta tradicional usada por árabes e bérberes.

Lucia e A Sonâmbula: óperas do italiano Vincenzo Bellini.

Fado: canção popular portuguesa.

Rol: saco de roupas sujas.

Casabeque: casaco feminino, pequeno e leve.

Lúgubre: fúnebre.

A carta citada data de 12 de março de 1878 e pode ser lida em: *O primo Basílio* (Introdução de Augusto Pissarra. Rio de Janeiro: Ediouro/São Paulo: Publifolha, 1997. Biblioteca Folha. v. 2). A caracterização de Luísa apresentada na questão 2a também foi extraída da carta.



Biblioteca cultural

Leia o romance *O primo Basílio*, de Eça de Queirós, disponível na Biblioteca digital do Portal Domínio Público. Procure pelo título do livro: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> (acesso em: 25 mar. 2020).

1a. Luísa é burguesa e tanto se beneficia quanto padece de sua estrutura social. Embora valorize o cosmopolitismo das viagens, não passa de uma mulher presa a um ambiente doméstico confortável e entediante, que suporta com a leitura de romances românticos, a partir dos quais tudo se idealiza, até a imagem do primo, cujos atrativos são amparados pela cultura do folhetim.

1b. Quando Luísa pensa nas viagens de seu primo, imagina elementos típicos do universo romântico exótico, como a “neve nos montes, cascatas reluzentes”, uma Escócia com “lagos taciturnos”, uma Veneza com “palácios trágicos”. Não há atenção aos elementos da realidade.

1c. Não. Ocorre uma descrição fantasiosa das atividades exercidas por Jorge — descer a minas assustadoras, enfrentar inimigos. Luísa tentava justificar a escolha de um marido distante de seus ideais românticos, que foram revigorados pela presença sedutora de Basílio.

1d. O ócio e as fantasias de Luísa ganham contraponto na figura da criada trabalhadora, cuja vida é marcada pela fadiga. Assim, o clima romântico criado pelo narrador, que descreve Luísa no escuro a contemplar um “céu estrelado”, tocando piano e pensando na próxima visita do primo e na roupa que vestirá para recebê-lo (“o roupão novo de foulard cor de castanho”), rompe-se com as observações funcionais e pragmáticas de Juliana — “encolhida e lúgubre” e de aparência simples e desleixada (“arrastando as chinelas”, “casabeque pelos ombros”) —, para quem apenas falta a luz.

Guitarra: violão.

Parvo: tolo.

1e. Luísa empolga-se com o reencontro com o primo, que associa aos ideais românticos de sua formação cultural. Ele corresponde a uma fratura em sua vida monótona e a leva, inconscientemente, a fazer comparações entre ele e Jorge e entre sua vida aventureira e a dela. Luísa mostra-se, assim, vulnerável à oportunidade que lhe trará Basílio.

2a. 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 obter benefícios junto a seus patrões. O fato de Pedro cantar de modo apaixonado mostra sua firme adesão a essa causa e, por isso, é vista por seu patrão como provocação.

Professor, aproveite a questão para perceber as camadas de leitura acessadas por seus alunos. A resposta que se limita a identificar o conteúdo da canção, sem explorar a forma como foi entoada, revela a necessidade de se cobrar maior atenção às particularidades do discurso literário.

2b. A expressão é “Assim foi que um dia”, que não data com exatidão a cena, mas a coloca como ponto de mudança na relação entre patrão e empregado.

2d. O fragmento mostra o conflito entre a classe abastada e os trabalhadores, que têm poucos direitos garantidos. A observação objetiva das camadas populares é um dos temas dos romances realistas-naturalistas.



A chilena Isabel Allende é considerada uma das revelações da literatura latino-americana nos anos 1980. Foi nessa época que publicou *A casa dos espíritos*.

82

2c. Sugestão: ambos têm personalidades que incomodam seus patrões: Juliana, por não corresponder às ilusões romanesco de Luísa; e Pedro, por se recusar a aceitar passivamente a desigualdade social, que dá a Esteban uma vida de privilégios. No entanto, as ações de Juliana narradas no trecho mostram-na como subserviente, calada diante dos maus-tratos, enquanto Pedro é um jovem contestador, consciente da luta de classes e que se envolve no processo político.

- Eça de Queirós caracterizava Luísa como *sentimental, arrasada de romance e ociosa*. Justifique essa caracterização com base no texto.
- Releia o segundo e o terceiro parágrafos. Explique por que a maneira como Luísa imagina as viagens feitas por seu primo está relacionada a uma visão romântica da vida.
- A maneira como Luísa encara a profissão do marido é realista? Justifique sua resposta.
- Explique por que a criada Juliana se apresenta como contraponto realista ao universo romântico imaginado pela patroa.
- 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?

2. A seguir, você conhecerá um trecho do romance *A casa dos espíritos*, de 1982, escrito pela chilena Isabel Allende. Como no texto de Eça de Queirós, este também revela tensão entre patrão e empregado.

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 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, I. *A casa dos espíritos*. 47. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2017. E-pub.

- Por que a canção “apaixonada” de Pedro foi entendida como um desafio por Esteban?
- O conflito entre os dois personagens é um dos motes do romance *A casa dos espíritos*. Transcreva a expressão que marca o início do confronto e justifique sua resposta.
- Compare as relações de Juliana, de *O primo Basílio*, e Pedro, de *A casa dos espíritos*, com seus patrões. O que aproxima esses personagens? O que os diferencia?
- O romance de Isabel Allende foi publicado no final do século XX, mas mantém algumas questões típicas do Realismo-Naturalismo. Explique essa afirmação.
- Releia, agora, o trecho do romance *Outros cantos*, de Maria Valéria Rezende, que abriu o capítulo (página 74). O que diferencia a abordagem do trabalho feita nesse fragmento das abordagens propostas por Isabel Allende e Eça de Queirós?

2e. No fragmento de *Outros cantos*, ocorre uma abordagem estética do trabalho. Ainda que se fale da extenuação e da grande habilidade exigida das mulheres, a cena busca o belo ao retratar cores e movimentos ordenados. Não estão em foco as relações entre os trabalhadores e seus patrões ou as condições de vida dos empregados. Nos dois outros romances, estão em foco as relações trabalhistas por meio de conflitos entre figuras que representam os dois grupos.

A trama de *O primo Basílio* sofre uma reviravolta quando Juliana se apodera de cartas de amor trocadas por Basílio e Luísa — que se tornaram amantes — e passa a exigir que sua patroa faça os serviços domésticos quando seu marido está ausente.

O Realismo-Naturalismo no Brasil: dois focos e dois mundos

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 indivíduos, 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 homem crítico

Machado de Assis (1839-1908) não teve uma infância e uma adolescência fáceis. Além de ter saúde frágil, pois sofria frequentes crises de epilepsia, precisou começar a trabalhar muito cedo, para ajudar sua família. Parte de sua educação ocorreu fora da escola: ele aprendeu francês e latim com um padre e adquiriu uma vasta cultura lendo obras diversas.

“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 de autores românticos e, na década de 1860, iniciou a publicação de textos dramáticos e poemas, publicados na coletânea *Crisálidas* (1864).

Casou-se, aos trinta anos de idade, com a portuguesa Carolina Xavier de Novais. Alcançou prestígio em sua carreira burocrática no *Diário Oficial* e na Secretaria da Agricultura e, principalmente, como grande autor e pensador de seu tempo.

Marcos literários

O Realismo-Naturalismo inicia-se em 1881, com a publicação de *O mulato*, de Aluísio Azevedo, e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Em 1902, a publicação de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, e *Canaã*, de Graça Aranha, marca o surgimento de novas tendências literárias no Brasil.

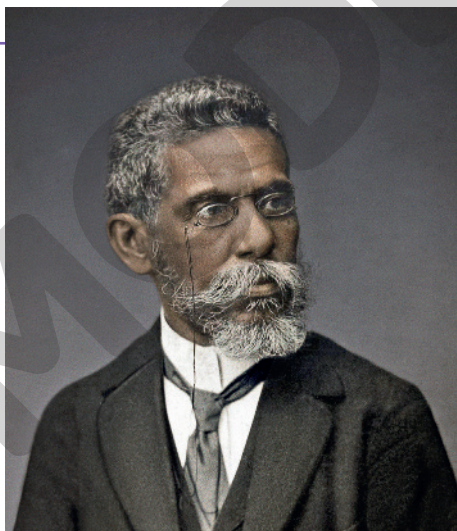
Biblioteca cultural

Machado de Assis foi o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras. Leia sobre a fundação da instituição em seu site oficial: <<http://www.academia.org.br/academia/fundacao>> (acesso em: 26 mar. 2020).

Sabia?

Existe polêmica em torno da aparência de Machado de Assis. Seu pai era negro e sua mãe branca, por isso acredita-se que Machado não tivesse pele branca, como afirma, por exemplo, seu atestado de óbito. É possível que, por causa do racismo brasileiro, tenha ocorrido um “embranquecimento” da figura de Machado.

A fotografia da época de Machado de Assis era em preto e branco; esta foto resulta de uma pesquisa histórica e de um processo de colorização artificial.



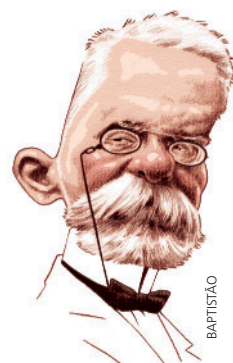
ACERVO ABL/COLORIZADA POR MACHADO DE ASSIS REAL

! Nesta obra, raramente enfatizamos aspectos da biografia dos autores, mas, no caso de Machado de Assis, entendemos que isso é importante por dois motivos centrais: mostrar a possibilidade de ascensão social via educação e revelar (veja o boxe **Sabia?**) uma sociedade que, para validar um expoente negro, precisou “embranquecer” sua figura. Sugerimos que esses sejam pontos destacados nas aulas sobre o autor.

O Realismo particular de Machado

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 próprios personagens, cuja interioridade ele focaliza profunda e criticamente. A sociedade é vista através do homem — e não o contrário, como era comum nos romances do século XIX.

Desse modo, a prosa machadiana tem alcance universal porque constitui um mergulho na alma humana, desvendando seus segredos ligados ao egoísmo, à mesquinhez, à desonestidade, à infidelidade, ao amor e ao desejo de glória.



BAPTISTÃO

Investigue

Muitos afirmam que Machado de Assis evitou problematizar a escravidão em suas obras. Pesquise dois textos do autor que mostrem o contrário e produza um relatório com o resultado da pesquisa.

! Oriente os alunos a incluir, neste relatório, o resumo dos textos selecionados, citando trechos do texto original que, na opinião deles, comprovem a ideia de problematização. No momento de apresentação da pesquisa, veja se identificaram textos em que há discussão do tema e não apenas a menção a escravizados. No romance *Dom Casmurro*, por exemplo, uma das conversas entre Bentinho e Escobar trata da posse de negros, 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 de uma escrava contribui para a problematização da condição do escravizado. A pesquisa a partir de critérios dialoga com a habilidade EM13LP11, que destaca a realização da curadoria de informação, e a elaboração de resumos, com a habilidade EM13LP29.

Sabia?

Na segunda metade do século XIX, a tiragem média de romances no Brasil era de seiscentos a mil exemplares, o que mostra como era pequeno o público leitor.

Cabriolas de volatim: saltos como os de um equilibrista.

Anti-hipocondríaco: contra aquele que se preocupa excessivamente com a saúde.

Petição: requerimento.

Pecuniárias: financeiras.

Não deixa, porém, de ter caráter “local”, já que o homem representado é também um 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 o homem “livre” — uma grande massa formada por diversos tipos de profissionais (médicos, operários, trabalhadores da terra, tipógrafos, gente do comércio, da indústria etc.), cuja sobrevivência material dependia, em maior ou menor grau, das classes mais abastadas.

As fases do autor

Tradicionalmente, a crítica tem apontado a existência de duas fases distintas na obra de Machado de Assis.

Na primeira fase, os romances publicados na década de 1870 — *Ressurreição* (1872), *A mão e a luva* (1874), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878) — apresentam preocupação com a preservação da integridade moral e dos ideais amorosos, atendendo ao gosto do público leitor romântico.

Com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de 1881, o autor carioca inaugura seu segundo momento como escritor. Nessa fase, predomina o tema da sedução que a glória (o poder) exerce sobre o ser humano, e o amor é deslocado para um segundo plano nas relações entre as pessoas. Machado investiga de que forma as máscaras (aparências) são construídas em nome da riqueza, da ascensão social e dos prazeres, e mostra a prevalência dos interesses pessoais sobre os coletivos. *Quincas Borba* (1891), *Dom Casmurro* (1899), *Esaú e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908) são os outros romances desse período.

Memórias póstumas de Brás Cubas: ruptura e inovação

Em *Memórias póstumas*, o aristocrata Brás Cubas, depois de morto, resolve contar suas aventuras aos leitores. Fala de seus envolvimento 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. Brás Cubas também conta ao leitor sobre sua ambição de lançar um emplasto (medicamento em forma de pomada) de propriedades supostamente milagrosas.

Para narrar a vida sem grandes aventuras de Brás Cubas, Machado recorreu a técnicas bastante modernas: os capítulos, curtos, não têm uma sequência cronológica rígida e aos fatos são intercalados inúmeros comentários, ora cínicos, ora pessimistas, do defunto-autor. Aos poucos, vamos descobrindo que Brás Cubas é egoísta, que manipula o próprio leitor e que representa uma burguesia fútil, cheia de ambições mesquinhas e individualistas, seduzida unicamente pelo desejo de glória.

O texto a seguir é o capítulo II dessa obra. 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.

1b. Brás Cubas defende que o resultado anti-hipocondríaco do emplasto era “verdadeiramente cristão”, ou seja, solidário.

1c. Ele acrescenta para os amigos que sabe das “vantagens pecuniárias” que traria a distribuição do produto.

Agora, porém, que estou cá do outro lado da vida, posso confessar tudo: o que me influenciou 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 não 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, conseqüentemente, a sua mais genuína feição.

Decida o leitor entre o militar e o cônego; eu volto ao emplasto.

ASSIS, Machado de. Memórias póstumas de Brás Cubas. In: COUTINHO, Afrânio (org.). Machado de Assis: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. v. 1. (Fragmento).



1. No segundo parágrafo do capítulo II de *Memórias póstumas*, o narrador fornece algumas justificativas para a criação do medicamento.

- Segundo Brás Cubas, que benefícios para a humanidade traria a invenção do emplasto? A finalidade do emplasto era aliviar a dor humana ao curar a preocupação com a doença (hipocondria).
- Como o defunto-autor justifica ao governo a importância do emplasto?
- Que argumento apresenta a seus amigos para justificar essa invenção?
- O que, finalmente, Brás Cubas confessa sobre os propósitos da criação do emplasto?
- O que explica que essa confissão demore a ser feita?

2. Brás Cubas expõe as opiniões de seus dois tios sobre o “amor da glória”, ou seja, o desejo humano de fama e poder. O tio cônego defende que o “amor da glória” imediata representa a perdição da alma, pois os homens 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”.

- Que opiniões são essas? O tio cônego parte de um pressuposto religioso, considerando que as almas têm vida eterna e, por isso, o homem teria de se preocupar não com uma “glória temporal” — dentro dos limites da mortalidade —, mas eterna. O outro tio é militar, homem acostumado à obrigação do sucesso imediato da conquista, daí defender a validade do “amor da glória”.
- Que relação podemos estabelecer entre as profissões dos tios do narrador e as ideias que defendem?



Sabia?

O personagem Quincas Borba, que aparece, inicialmente, em *Memórias póstumas* e, depois, no livro com seu nome (1891), é conhecido por defender a teoria do Humanitismo, uma espécie de sátira de Machado de Assis às teorias positivistas de sua época. Para explicar sua teoria, o personagem usa 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, pois essa é a conservação, enquanto a paz é a aniquilação de todos. Desse exemplo, 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.



Arruído: sucesso.

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.

1d. Brás 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”.



Fala aí!

No último parágrafo do trecho de *Memórias póstumas*, Brás Cubas provoca o leitor pedindo a ele que decida entre a opinião de seu tio militar e a do tio cônego. O que você responderia ao defunto-autor?

Fala aí! Esta é uma oportunidade de tratar de algumas noções em destaque na contemporaneidade: hedonismo, individualismo, obsessão pela imagem de sucesso etc. Instigue os alunos a considerar esses tópicos. Ao abordar o diálogo com o presente de obra significativa da literatura brasileira, esta atividade trabalha a habilidade EM13LP52.

1e. 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 razões humanitárias ou a assumir um interesse pecuniário.



Biblioteca cultural

Acesse as obras completas de Machado de Assis em: [<http://machado.mec.gov.br/>](http://machado.mec.gov.br/) (acesso em: 26 mar. 2020).

Aluísio Azevedo: retratista de coletividades

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), considerado o grande romance naturalista brasileiro.

O autor revela, nessa obra, a influência das ideias de Herbert Spencer (1820-1903), que defendia que o processo de seleção natural se aplicava igualmente à sociedade, e, portanto, presumia a eliminação dos indivíduos menos aptos. Ao lado dessa teoria, aparecia a concepção determinista da natureza humana, tal como a defendeu Hippolyte Taine (1828-1893). O meio social e físico e as influências da raça são tomados como elementos que definem o comportamento dos personagens e o rumo de suas existências.



Para retomar a concepção determinista e darwinista, remeta os alunos ao infográfico da p. 76.

O cortiço: o romance do coletivo



BAAPTISTÃO

❗ 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” (*História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006).

❗ Recomendamos a leitura do ensaio “De cortiço a cortiço”, de Antonio Candido, publicado no volume *O discurso e a cidade* (São Paulo: Duas Cidades, 1993).



Braça: tipo de medida que equivale à extensão de um punho ao outro em adulto com braços abertos (2,2 m).

Encarnada: vermelha.

Limosas: que contêm limo, sujeira.

Revérbero: luminosidade intensa.

Jiraus: varais.

Esfervilhar: mexer-se de forma rápida.

❗ Embora João Romão, Jerônimo, Rita Baiana, Miranda etc. sejam personagens que aparecem em primeiro plano na principal obra naturalista brasileira, segundo o professor e crítico literário Alfredo Bosi, o protagonista da obra de Aluísio Azevedo é o próprio cortiço, pois as “cenas coletivas e [os] tipos psicologicamente primários fazem do cortiço o personagem mais convincente do nosso romance naturalista. Existe o quadro: dele derivam as figuras” (*História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1996).



Biblioteca cultural

Leia na íntegra *O cortiço*, o romance mais importante do Naturalismo brasileiro, disponível na Biblioteca digital do Portal Domínio Público. Procure pelo título do livro: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> (acesso em: 26 mar. 2020).



Indolência: preguiça.

Tenra: delicada.

Aurora: alvorecer.

O cortiço retrata um tempo e um espaço específicos: o Rio de Janeiro às vésperas da abolição da escravidão e da instauração da República. Aluísio tratou de um tipo de moradia que não parava de aumentar na cidade: o cortiço, com seus proprietários exploradores.

No romance, narrado em terceira pessoa, 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 sua família e agregados. Assim, configuram-se duas realidades opostas (a da “gente de cima” e a da “gente de baixo”) e não demora para que Miranda e João Romão entrem em conflito.

Nesse romance, têm destaque as cenas coletivas, e o cortiço transforma-se em verdadeiro personagem, como se pode observar nos dois trechos a seguir, extraídos do primeiro e do terceiro capítulos da obra.

Texto 1

Noventa e cinco casinhas comporrou a imensa estalagem.

Prontas, João Romão mandou levantar na frente, nas vinte braças que separavam a venda do sobrado do Miranda, um grosso muro de dez palmos de altura, coroadado de cacos de vidro e fundos de garrafa, e com um grande portão no centro, onde se dependurou uma lanterna de vidraças vermelhas, por cima de uma tabuleta amarela, em que se lia o seguinte, escrito a tinta encarnada e sem ortografia:

“Estalagem de São Romão. Alugam-se casinhas e tinas para lavadeiras”.

As casinhas eram alugadas por mês e as tinas por dia; tudo pago adiantado. O preço de cada tina, metendo a água, quinhentos réis; sabão à parte. As moradoras do cortiço tinham preferência e não pagavam nada para lavar.

Graças à abundância da água que lá havia, como em nenhuma outra parte, e graças ao muito espaço de que se dispunha no cortiço para estender a roupa, a concorrência às tinas não se fez esperar; acudiram lavadeiras de todos os pontos da cidade, entre elas algumas vindas de bem longe. E, mal vagava uma das casinhas, ou um quarto, um canto onde coubesse um colchão, surgia uma nuvem de pretendentes a disputá-los.

E aquilo se foi constituindo numa grande lavanderia, agitada e barulhenta, com as suas cercas de varas, as suas hortaliças verdejantes e os seus jardinsinhos de três e quatro palmos, que apareciam como manchas alegres por entre a negrura das limosas tinas transbordantes e o revérbero das claras barracas de algodão cru, armadas sobre os lustrosos bancos de lavar. E os gotejantes jiraus, cobertos de roupa molhada, cintilavam ao sol, que nem lagos de metal branco.

E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodaça, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco.


AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Saraiva, 2008. (Clássicos Saraiva). (Fragmento).

Texto 2

Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas.

Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada sete horas de chumbo. Como que se sentiam ainda na indolência de neblina as derradeiras notas da última guitarra da noite antecedente, dissolvendo-se à luz loura e tenra da aurora, que nem um suspiro de saudade perdido em terra alheia [...].

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Saraiva, 2008. (Clássicos Saraiva). (Fragmento).

-  **1. O narrador sugere que o cortiço garantiu o enriquecimento de João Romão. Que elementos textuais permitem ao leitor chegar a essa conclusão?**
- 2. No último parágrafo do texto 1, emprega-se a sinestesia. Como foi construída e que efeito produz?**

Na descrição da "lavanderia", mesclam-se os sentidos da audição ("barulhenta"), da visão ("hortaliças verdejantes", "tinas negras, "claras barracas") e do tato ("limosas tinas, gotejantes jiraus"). Por meio da sinestesia, amplia-se o realismo da cena, como se o leitor fosse transportado para o espaço e experimentasse suas cores, sons e sensações térmicas.

- 3. Releia o segundo texto.**
- a) Que figura de linguagem predomina nesse fragmento? Que função expressiva tem essa figura de linguagem na construção de sentido do texto?
- b) O que há de comum na representação do cortiço nos dois fragmentos?

O texto 2 personifica o cortiço, atribuindo-lhe características humanas; no parágrafo final do texto 1, de maneira semelhante, o narrador se refere ao cortiço como "uma coisa viva".

Em *O cortiço*, Aluísio Azevedo utiliza-se de recursos que demonstram a influência do pensamento cientificista no fim do século XIX. É recorrente, por exemplo, a referência a animais para caracterizar a "gentalha" (como o narrador se refere aos moradores da habitação coletiva), que se multiplica como "larvas no esterco". São os instintos dos personagens — o impulso sexual ou violento, por exemplo — que os movem para a ação, e não sua racionalidade. Dessa forma, o autor dialoga com a ideia de que o ser humano está condenado à sua natureza animal.

De forma semelhante, o Determinismo aparece para explicar o comportamento dos personagens. É ele, por exemplo, que explica a queda moral do imigrante português Jerônimo, que, submetido ao clima tropical e ao espaço do cortiço, passa a beber, abandona a família, deixa de trabalhar e se torna violento. É assim também que se analisa a escolha da mulata Rita Baiana por viver com ele, "macho de raça superior", e não com o negro Firmo.

Lembra?

Sinestesia é a figura de linguagem que consiste em aproximar sensações percebidas por diferentes órgãos dos sentidos humanos.

1. O narrador informa que havia no terreno de João Romão "noventa e cinco casinhas" e que "mal vagava uma das casinhas, ou um quarto, um canto onde coubesse um colchão, surgia uma nuvem de pretendentes", o que dá a entender que o português passou a ganhar muito dinheiro com sua propriedade. Além disso, tanto o aluguel das casas quanto o das tinas eram pagos antecipadamente, sem risco de prejuízo.

3a. A prosopopeia ou personificação, que serve para mostrar que o cortiço é um grande organismo vivo que, tal qual um ser humano, dorme e acorda.

! Para retomar a concepção determinista e darwinista, remeta os alunos ao infográfico da p. 76.

! As atividades desta seção põem em destaque personagens femininas de obras realistas-naturalistas e de obras contemporâneas, promovendo a observação de semelhanças, contraposições e apropriações. Por meio delas, pretendemos desenvolver habilidades voltadas à análise literária, considerando as relações com o contexto de produção e com o presente (EM13LP52), e às relações intertextuais e interdiscursivas (EM13LP50).

O Realismo-Naturalismo no Brasil EM AÇÃO

- 1. 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 é uma letra de canção contemporânea do compositor Luiz Tatit.**

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.

Biblioteca cultural

Conheça a minissérie *Capitu*, disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/capitu.htm>> (acesso em: 26 mar. 2020).



Vaga: onda.

Cava: funda.

1a. 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.

1b. A imagem de que a jovem não é sincera e age com malícia para ter seus desejos realizados. Professor, se julgar interessante, lembre aos alunos 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” (In: GLEDSON, John. *Machado de Assis: ficção e história*. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 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.

1c. Resposta pessoal. Ouça vários alunos. É interessante que eles alternem dois posicionamentos: aqueles que vão acusar Capitu de usar seus olhos para impressionar Bentinho, sugerindo uma artimanha para conseguir manipulá-lo e forçá-lo, assim, a lutar pelo casamento; e aqueles que vão apontar que ela está apaixonada e usa seu charme para atrair o namorado. A resposta evidenciará a ambiguidade, um dos temas centrais no romance.



Totem tabu: referência à obra *Totem e tabu*, de Sigmund Freud (1856-1939).

1d. Capitu tem um “jeitinho hábil”, o “dom” de conquistar o eu lírico quase imediatamente; é “petulante”, tem um “modo de ser ambíguo”, “sábio” e encantador. A metáfora utilizada para defini-la é “raposa e sereia” — duas figuras literárias ligadas à sedução, esperteza e malícia. Capitu domina não só a “terra” e o “mar”, mas também a “tela” e o “ar”, portanto é amante real e virtual.



Biblioteca cultural

Visite o site do artista Luiz Tatit, disponível em: <<http://www.luiztatit.com.br/>> (acesse em: 26 mar. 2020).

1e. Em ambos os textos, a figura de Capitu é poderosa, capaz de conduzir seus admiradores em função de sua habilidade, ambiguidade e encanto. A comparação com a ressaca reforça a ideia de que eu lírico e narrador são atraídos irresistivelmente, podendo ser levados ao desastre.

O Machado contista

Além de crônicas, textos críticos, peças de teatro e romances, Machado de Assis produziu contos. Destacamos de sua vasta obra as narrativas curtas “O espelho”, “Noite de almirante”, “A cartomante”, “Uns braços”, “A causa secreta” e “O enfermeiro”, entre outras. Todas elas estão disponíveis na internet e podem ser acessadas gratuitamente.

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.

ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. In: COUTINHO, Afrânio (org.). *Machado de Assis: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. v. 1. (Fragmento).

Texto 2

Capitu

De um lado
Vem você
Com seu jeito
Hábil, hábil, hábil
E pronto!
Me conquista
Com seu dom

De outro
Esse seu site
Petulante
www
Ponto
Poderosa
Ponto com
É esse o seu
Modo de ser ambíguo
Sábio, sábio
E todo encanto

Canto, canto
Raposa e sereia
Da terra e do mar
Na tela e no ar

Você é virtualmente
Amada amante
Você real é ainda
Mais tocante
Não há quem não se encante
Um método de agir
Que é tão astuto
Com jeito
Alcança tudo,
Tudo, tudo
É só se entregar
É não resistir
É capitular
Capitu
A ressaca dos mares

A sereia do sul
Captando os olhares
Nosso totem tabu
A mulher em milhares
Capitu
No site
O seu poder
Provoca o ócio, o ócio
Um passo para o vício
Vício, vício
É só navegar
É só te seguir
E então naufragar
Capitu
Feminino com arte
A traição atraente
Um capítulo à parte
Quase vírus ardente
Imperando no site
Capitu

TATIT, Luiz. Capitu. Intérprete: Luiz Tatit. In: Luiz Tatit. *Rodopio*. São Paulo: Dabliú Discos, 2007. Faixa 3.

- a) Uma das metáforas mais conhecidas da literatura brasileira está em um trecho do texto 1, que você acabou de ler. Que analogia é construída para caracterizar os olhos de Capitu? O que a justifica?
- b) O trecho apresenta outra caracterização dos olhos de Capitu: “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Que imagem da menina tem José Dias, o autor dessa metáfora?
- c) Em sua opinião, algum comportamento de Capitu na cena narrada sustenta a opinião de José Dias? Por quê?
- d) A canção “Capitu” dialoga com o personagem homônimo de Machado de Assis. Quais são as características de Capitu expressas nas três primeiras estrofes?
- e) Qual é o efeito que as figuras de Capitu causam sobre o eu lírico da canção e sobre o narrador do romance?
- f) Que elementos “atualizam”, na canção de Tatit, essa personagem para o nosso tempo?

88 A Capitu da canção é associada à mulher que conquista seus amantes por meio do universo virtual (“www”, “ponto com”). Essa personagem tem seu poder aumentado pelo fascínio — e vício — que provoca em quem navega em seu site.

2. Leia, agora, mais um fragmento de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. O trecho põe foco em Bertoleza, mulher negra que se imaginava livre por ter reunido dinheiro para comprar sua carta de alforria, mas que fora enganada por João Romão, com quem vivia como amante e companheira nos árduos trabalhos na venda. Nessa cena, Bertoleza é localizada pelos familiares de seus donos após denúncia de Romão, que, depois de ficar rico, já não a quer como parceira.

Tomavam café [João Romão e 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 cativo.

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 certo e fundo rasgara o ventre de lado a lado.

E depois emborcou para a frente, rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue.

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: Saraiva, 2008. (Clássicos Saraiva). (Fragmento).

- a) Em *O cortiço*, nem todos os personagens são guiados por seus instintos primários; alguns, ao contrário, manipulam o meio a seu favor. Por que a reação de Bertoleza revela a ênfase nos instintos primários?
- b) Como se evidencia que João Romão age racionalmente?
- c) Releia os dois últimos parágrafos. Explique por que o fato narrado mostra a hipocrisia social.

A hipocrisia social é mostrada pelo fato de João Romão ser congratulado com um diploma de sócio benemérito de uma comissão de abolicionistas no momento exato em que está envolvido na captura e morte de uma mulher que permaneceria escravizada por ter sido enganada por ele.

2a. O narrador apresenta a reação de Bertoleza diante da iminência de sua captura fazendo uso da animalização. Bertoleza, 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.

2b. João Romão age unicamente pela razão — e guiado por uma ética reprovável. Planeja a ação de captura de sua companheira, finge não saber por que a polícia e os donos da escravizada chegaram, entrega Bertoleza e testemunha seu suicídio.



Biblioteca cultural

Leia o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, com temática semelhante à do trecho lido de *O cortiço*, em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>> (acesso em: 26 mar. 2020).

Praças: policiais.

Estroina: leviano; irresponsável.

Urbanos: policiais.

Circunvagou: circulou.

Escapula: escape, fuga.

Sabres: armas de lâmina pontuda e afiada.

Benemérito: que merece honras por um ato ou serviço prestado.

3a. A letra da canção destaca a multidão e o clima de festa ("A multidão avança como vendaval"), que incluem e reverenciam a mulher negra ("Um peixe amarelo beija minha mão"). No entanto, o fato de ela ser "jogada" na avenida que desconhece reforça a condição de não escolha; ela é como um objeto.

3e. Um narrador em terceira pessoa e o eu lírico da canção (uma mulher negra), respectivamente.

3f. Tanto Bertoleza quanto o eu lírico têm suas existências marcadas pela cor da pele, que as faz vítimas de preconceitos. Bertoleza encontra seu limite no contexto escravocrata; já o eu lírico, nos desdobramentos desse sistema. Todavia, enquanto Bertoleza é uma mulher acuada, que, mesmo diante de uma terrível traição, não encontra forças para marcar sua opinião, a "mulher do fim do mundo" consegue resistir, marcar seu desejo de se expressar e transformar, ainda que temporariamente, o sofrimento em celebração.

Se possível, mostre o videoclipe da canção aos alunos (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6SWlwW9mg8s>, acesso em: 26 mar. 2020) para que observem, nas imagens, a relação entre a dança, o canto e a expressão da dor e do incômodo. Peça que observem o uso da câmera (o videoclipe foi feito em plano fechado) e a alternância das figuras femininas, que sugerem, ao mesmo tempo, particularização e generalização, além de ressaltarem a questão da dor e da superação. Os alunos também deverão associar a repetição dos versos, ao final da canção, com poucas modificações, à ideia de resistência e teimosia do eu lírico, reforçada, ainda, pelo timbre que a compositora emprega em seu manifesto. Tais observações contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13LP13 e EM13LP14, voltadas à análise, em relação com o plano verbal, de efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros e visuais, respectivamente.

3. Bertoleza é uma personagem que não tem voz em *O cortiço*. São mínimas as referências a seus sentimentos ou pensamentos, embora sua presença como força de trabalho seja marcante. Leia, agora, uma canção de Alice Coutinho e Rômulo Fróes, que põe em destaque a mulher negra.

Mulher do fim do mundo

Meu choro não é nada além de carnaval
É lágrima de samba na ponta dos pés
A multidão avança como vendaval
Me joga na avenida que não sei qualé

Pirata e super-homem cantam o calor
Um peixe amarelo beija minha mão
As asas de um anjo soltas pelo chão
Na chuva de confetes deixo a minha dor

Na avenida, deixei lá
A pele preta e a minha voz
Na avenida, deixei lá
A minha fala, minha opinião
A minha casa, minha solidão
Joguei do alto do terceiro andar
Quebrei a cara e me livre do resto dessa vida
Na avenida, dura até o fim

Mulher do fim do mundo
Eu sou e vou até o fim cantar

[...]

Me deixem cantar até o fim
Me deixem cantar
Me deixem cantar até o fim

FRÓES, Rômulo; COUTINHO, Alice. "A mulher do fim do mundo". Intérprete: Elza Soares. In: SOARES, Elza. *A mulher do fim do mundo*. São Paulo: Circus: Natura Musical, 2015. Faixa 2.

- Quais características do carnaval são postas em destaque nas duas primeiras estrofes? Por que tais características inserem o eu lírico em um contexto positivo e negativo simultaneamente?
- A terceira estrofe revela aspectos que podem ser ostentados na avenida. Quais são eles? A que eles se referem? *A pele preta, a voz, a fala e a opinião. Esses aspectos se referem à identidade dessa mulher.*
- Transcreva o verso em que se mostra o que pode ser superado na avenida. *"A minha casa, minha solidão"*
- Como você interpreta a expressão "mulher do fim do mundo" e o desejo de "cantar até o fim"? *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos observem, nas imagens, as ideias de resistência, resiliência.*
- Quem fala da condição da mulher em *O cortiço*? E na canção?
- Considerando sua resposta ao item anterior e os momentos históricos em que as obras foram produzidas, compare Bertoleza à figura feminina da canção.

Sabia?



FABIO NOTTA/ESTADÃO CONTEÚDO

Elza Soares, uma das mais importantes cantoras da música popular brasileira, é a principal intérprete da canção "Mulher do fim do mundo". Seus mais recentes álbuns trazem gêneros como samba, que abraça desde o início da carreira, mas também *rock*, eletrônico e *rap*.



Desafio de linguagem

Produção de *podcast*

Leia orientações no **Suplemento para o Professor**.

Capitu é uma das personagens femininas mais conhecidas da literatura brasileira. Você concorda com a ideia de que ela é muito interessante? Quem, em sua opinião, supera Capitu? Produza um texto em que você defenda sua personagem feminina favorita (na literatura nacional ou internacional) e, depois, com base no texto, produza um roteiro e grave um *podcast* com esse conteúdo.

Lembre-se de que sua fala deve soar natural e que é importante manter a atenção do ouvinte para que ele não deixe de ouvir o texto até o fim. Pense em estratégias para isso: perguntas retóricas, leitura de trechos curtos da obra em que a personagem aparece, inclusão do áudio de pequenas partes de adaptações da obra para o cinema etc. Planeje a ordem em que os dados serão apresentados para construir um raciocínio lógico que possa ser acompanhado com facilidade.

! Optamos por apresentar o Parnasianismo e o Simbolismo no mesmo capítulo por representarem respostas distintas ao mesmo contexto histórico. Acreditamos que a observação do conjunto de produções pode ajudar o aluno a construir uma visão da literatura como um sistema marcado pelo diálogo e pela retroalimentação, bem como pelas propostas de ruptura, que evidenciam diferentes posicionamentos dos artistas diante do mundo.

Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLVIII.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Parnasianismo: movimento antirromântico
- Arte pela arte
- Parnasianismo no Brasil
- Tríade parnasiana
- Simbolismo: a volta da subjetividade
- A influência de Charles Baudelaire
- Características do Simbolismo
- Simbolismo em Portugal
- Simbolismo no Brasil
- Cruz e Sousa



Estéril: que não dá frutos.

Turbilhão: agitação intensa.

Claustro: convento.

Lima: aprimora.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. Os poetas, ao elaborarem um poema, se assemelhariam aos religiosos, conhecidos pela paciência, pela perseverança e pelo esmero. Além disso, a produção do poema implicaria enclausuramento ("Longe do estéril turbilhão da rua, / Beneditino, escreve! No aconchego / Do claustro, na paciência e no sossego,").

2. O eu lírico defende que a Beleza, "gêmea da Verdade" (valores humanos alegorizados no poema), é a "arte pura" e que esta só alcança força e graça na simplicidade; por isso, o poeta deve esforçar-se em não demonstrar os artifícios que utiliza para construir seus poemas.

3. O poema é um soneto, construído com metro decassilabo e esquema de rimas refinado (abba/baab/cdc/dcd).

Pra começar

O poema a seguir foi escrito pelo autor fluminense Olavo Bilac e publicado na coletânea póstuma *Tarde*, em 1919. Trata-se de um poema metalinguístico, isto é, que trata da própria linguagem 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.

CASTELLO, José Aderaldo. *A literatura brasileira: origens e unidade*. São Paulo: Edusp, 1999. v.1.



1. O poeta a quem se dirige o eu lírico é chamado de "beneditino". Sabendo que beneditino é o religioso pertencente à Ordem de São Bento, cujas prioridades são a oração, o trabalho, o silêncio e a disciplina, responda: por que o poeta deveria ser como tal religioso?
2. Que justificativa o eu lírico apresenta no último terceto para a posição defendida por ele ao longo do poema? Atente para o fato de as palavras "Beleza" e "Verdade" estarem com inicial maiúscula.
3. O eu lírico defende o trabalho árduo na construção do poema. Como esse esmero se revela nos recursos formais – rima, métrica e estrofes – de "A um poeta"?

No soneto "A um poeta", o eu lírico utiliza verbos no imperativo ("escreve", "trabalha") para fornecer uma receita da prática poética, que denomina "arte pura". Um poema, segundo sua visão, é construído à custa de muito trabalho e sofrimento, mas esse esforço, esse "suplício do mestre", deveria ser "disfarçado" para que os leitores não o percebessem.

Engenhosamente, para ilustrar esse ponto de vista, o poeta realiza em seu próprio poema aquilo que encomenda: o texto é resultado do hábil manejo dos recursos formais.

Observe que, no meio dos versos, alguns substantivos comuns são grafados com inicial maiúscula. Esse recurso faz com que as palavras ganhem valor simbólico, distinguindo-se do uso habitual. No Parnasianismo, a "Beleza" se associa à "Verdade" e torna-se o fim da escrita poética.

Olavo Bilac não foi voz isolada. Esse tipo de concepção de poesia, em que o culto à forma é colocado em primeiro plano, predominou no Brasil durante um período denominado **Parnasianismo**. Quase ao mesmo tempo dele, outro movimento surgiu, o **Simbolismo**, que se vale de recursos formais semelhantes, mas dirigidos a outros propósitos e escolhas temáticas.

Neste capítulo, serão estudados os dois movimentos poéticos em voga no fim do século XIX.

! Nos anos de 1866, 1871 e 1876, foram lançadas na França três edições da antologia *Parnasse Contemporain*, reunindo poemas de artistas como Théophile Gautier, Théodore de Banville e Leconte de Lisle. Embora muito diferentes, esses poetas tinham em comum a valorização da impessoalidade (bastante apreciada pelos realistas), o gosto pela descrição detalhada e o culto à forma (métrica perfeita, rimas ricas, formas fixas etc.).

Marcos literários

O Parnasianismo no Brasil tem como marco inicial a coletânea *Fanfarras*, de Teófilo Dias, publicada em 1882. Finaliza-se com a consolidação do Modernismo no Brasil, a partir da Semana de Arte Moderna, realizada em 1922.

Parnasianismo: a arte pela arte

Como você já estudou, as últimas décadas do século XIX foram marcadas pelo antirromantismo, ou seja, pelo combate ao movimento romântico. Nesse período, uma discussão dominava alguns círculos intelectuais: qual seria a função da arte?

Em 1856, Théophile Gautier divulgou um manifesto na França que imortalizou a expressão “arte pela arte”. Segundo ele, a arte seria autônoma, independente, e não deveria constituir um *meio*, mas um *fim* em si mesma. Em outras palavras, para o escritor francês, a arte não tinha obrigação de se ocupar de temas sociais ou políticos (como defendiam os realistas-naturalistas), mas de expressar o Belo, conquistado, no caso da poesia, à custa de um trabalho intenso com a palavra. No final do século XIX, os escritores Baudelaire, Oscar Wilde e Edgar Allan Poe aderiram a esse ideal, cultuando quase uma “religião da Beleza” na arte.

O Parnasianismo no Brasil

Inspirados na concepção da “arte pela arte” de Gautier, os parnasianos brasileiros pregavam, entre outros, os seguintes preceitos para a poesia:

1. Culto à forma

Como reação ao transbordamento emocional típico dos românticos e à liberdade formal defendida por esses artistas, os parnasianos defendem o culto da Forma (grafavam a palavra com inicial maiúscula), buscando inspiração na tradição clássica. Sonetos com rimas ricas (entre palavras de classes gramaticais diferentes), vocabulário incomum e hipérbatos (inversões da ordem natural das palavras em uma oração) são recursos empregados nos poemas parnasianos. Frequentemente, em poemas metalinguísticos, os poetas comparam seu ofício minucioso ao de um escultor, ourives, miniaturista etc.

2. Universalismo: a busca pelo geral

Nos poemas parnasianos, em lugar dos temas antes valorizados pelos românticos, como pátria e mulher amada, surgem outros mais universalistas, como mitologia greco-latina; conceitos abstratos, como Beleza e Verdade; e a própria poesia, apresentados de maneira fria e distanciada.

3. Racionalismo e descritivismo: combate à subjetividade

Na poesia parnasiana, o sentimentalismo romântico cede lugar ao racionalismo. É frequente o uso da terceira pessoa (em lugar da primeira), e o poeta coloca-se como um observador que apenas constata.

Para escapar à subjetividade, o parnasiano frequentemente dedica-se a descrever, o mais objetivamente possível, paisagens e objetos decorativos (vasos, taças, leques, estátuas tumulares etc.). As formas do corpo também são descritas, usando um vocabulário mais objetivo e ousado do que aquele adotado pelos românticos.

Nem sempre, porém, os poetas parnasianos foram bem-sucedidos em suas tentativas de criação do Belo a partir da total objetividade e do 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.

A tríade parnasiana

Três poetas destacaram-se no Parnasianismo brasileiro: Alberto de Oliveira, Raimundo Correia e Olavo Bilac.

Cabe ao poeta fluminense **Alberto de Oliveira** (1857-1937) o posto de “mestre parnasiano”, já que foram seus poemas aqueles que mais se aproximaram da ideia de uma poesia descritivista e isenta de sentimentos, como você pode constatar no poema a seguir.



Vaso chinês

Estranho mimo, aquele vaso! Vi-o
Casualmente, uma vez, de um perfumado
Contador sobre o mármore luzidio
Entre um leque e o começo de um 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.

Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/alberto-de-oliveira/textos-escolhidos>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

O poema mostra o esforço de Alberto de Oliveira em manter-se nos padrões rígidos que ajudou a propagar. O poeta esmerou-se em uma descrição plástica, isto é, capaz de tornar o objeto mais real a partir da mobilização de recursos que sugerem cores, odores, volumes, sensações térmicas. Como um pintor, buscou fixar suas impressões visuais e reproduzir o vaso, assim como fará em outros poemas com estátuas, taças etc.

Já 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, a hipocrisia, o tédio, a crueldade, as máscaras sociais e a hipocrisia.

O terceiro componente da tríade é o fluminense **Olavo Bilac** (1865-1918), um dos escritores mais populares e prestigiados que o Brasil já teve.

Desde sua primeira obra, *Poesias*, de 1888, o escritor pregou os ideais parnasianos de sua geração: os versos caprichosos, naturais e sem defeitos. Essa defesa apaixonada da perfeição da forma permitiu que Bilac conquistasse prestígio junto à elite intelectual apoiadora das rígidas normas impostas pelo Parnasianismo, mas o poema que realmente o popularizou, o soneto XIII da obra *Via Láctea* (1886), caracteriza-se por algumas marcas tipicamente românticas.

XIII

“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A Via Láctea, como um pálio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: “Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?”

E eu vos direi: “Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas.”

BILAC, Olavo. Soneto XIII. *Via Láctea*. *Antologia poética*.
Porto Alegre: L&PM, 2012. (L&PM Pocket, v. 38).

Contador: móvel antigo.

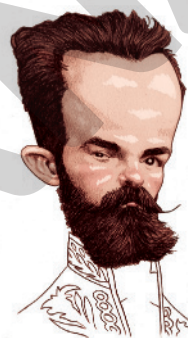
Luzidio: que reluz, brilhante.

Lavrado: esculpido.

Mandarim: funcionário do antigo império chinês.

Chim: chinês.

! Agripino Grieco, em *Evolução da poesia brasileira* (3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1947. p. 57), chama Raimundo Correia de “grande poeta-filósofo” e o compara a Antero de Quental. Ronald de Carvalho, por sua vez, o chama de “psicólogo avisado e prudente” em *Pequena história da literatura brasileira* (Rio de Janeiro: Briguiet, 1922. p. 307).



Raimundo Correia



Olavo Bilac

ILUSTRAÇÕES: BAPTISTÃO

Pálio: manto.

Tresloucado: louco, desvairado.

Biblioteca cultural

A banda fluminense Kid Abelha gravou a canção “Ouvir estrelas”, baseada em versos do soneto XIII de *Via Láctea*. Procure ouvir a canção, que está disponível na internet.

2. O interlocutor representa alguém que tem uma postura antirromântica, racional em relação à vida, pois suas falas questionam os arroubos sentimentais do sujeito poético quando este conversa com as estrelas, atitude vista como a de um “treloucado”. O eu lírico, ao contrário, representa alguém romântico e emotivo, que se entrega às paixões arrebatadoras e justifica seu comportamento com o sentimento amoroso: “Pois só quem ama pode ter ouvido / Capaz de ouvir e de entender estrelas”.

Biblioteca cultural

No site da Academia Brasileira de Letras, você pode ler poemas de Raimundo Correia em: <<http://www.academia.org.br/academicos/raimundo-correia/textos-escolhidos>> e de Alberto de Oliveira em: <<http://www.academia.org.br/academicos/alberto-de-oliveira/textos-escolhidos>> (acessos em: 25 mar. 2020).

! 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).



BAPTISTÃO

Conjunto de processos mentais que ocorrem sem que estejamos cientes deles.

Figura de linguagem caracterizada pela união de diferentes planos sensoriais. Ex.: verde frescor (visão + tato).

1. No soneto há duas vozes que se pronunciam. Quais são elas?
A voz do eu lírico e a de um interlocutor com quem ele dialoga.
2. A interlocução entre essas vozes revela a oposição entre a postura romântica e a antirromântica. Explique essa ideia.

Talvez a popularidade da poesia de Bilac seja explicada pelo fato de nela conviverem elementos da tradição clássica com versos repletos de imagens e sentimentos românticos. Em sua produção, o poeta apresentou ao seu imenso público versos tipicamente parnasianos — como os que abrem este capítulo —, versos lírico-amorosos, outros, de cunho patriótico, sonetos ricos em imagens e marcados pelo amor sensual, além de poemas reflexivos e melancólicos.

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 cientificista. Esse movimento respondia à 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.

Conscientes desse contexto e 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, muitas delas incompreensíveis para o público. A esse estado de espírito, marcado por uma sensação de mal-estar diante do mundo e revolta contra a sociedade burguesa, denominou-se **Decadentismo**, termo mais tarde substituído por **Simbolismo**.

! Leia mais sobre o Decadentismo e veja alguns exemplos de sua produção nas artes plásticas. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo4624/decadentismo>>. Acesso em: 25 mar. 2020. Se achar conveniente retomar a explicação de Positivismo, remeta os alunos à p. 76.

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. Leitor e tradutor de Edgar Allan Poe (que muito o influenciou), Baudelaire revolucionou a poesia francesa propondo que o poeta seria, na verdade, não um criador, mas um *decifrador*. De acordo com essa concepção, a realidade representaria um grande “poema” que deveria ser *traduzido* pelo poeta.

As ideias baudelaireanas tiveram uma série de desdobramentos entre os artistas simbolistas, dos quais destacamos os seguintes.

1. O “eu” como objeto

Opondo-se à preferência dos realistas pela análise fria do “objeto” externo (a sociedade), os simbolistas pregam o retorno ao egocentrismo, mas, diferentemente dos sentimentalistas românticos, almejam camadas do **inconsciente** humano. Nessa investigação do “eu” profundo, interessou aos escritores o universo do sonho e da loucura.

2. Sugerir, mas não descrever

Partindo do pressuposto de que a realidade interior é impalpável, 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*, mas não definir os objetos; *evocar*, mas não os descrever. Daí o gosto pela **sinestesia**.

3. 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 transcendência e de integração ao infinito também é forte entre os poetas dessa escola literária.

4. A musicalidade acima de tudo

Os simbolistas defendem que a música é a mais sugestiva das artes, dada sua intensa subjetividade, por isso se esforçam por aproximar dela sua poesia e se valem de aliterações, assonâncias, rimas e outros mecanismos sonoros. São comuns também poemas simbolistas que fazem referência a instrumentos como violões, flautas etc.

! Para um estudo mais interessante dos textos simbolistas, sugerimos organizar leituras em pares com a turma. Outra possibilidade é selecionar alguns “alunos-declamadores”, que deverão se preparar previamente, em casa, para a leitura que farão em voz alta para os colegas. Se a turma gostar da ideia, você pode também organizar leituras com trios ou quartetos, ao mesmo tempo ou variando as vozes. Dessa forma, os alunos poderão perceber melhor as aliterações, as assonâncias, as rimas e outros recursos sonoros presentes nos poemas simbolistas.

O Simbolismo em Portugal

Poetas nas nuvens: os nefelibatas

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.

Camilo Pessanha (1867-1926) é considerado o poeta que, de fato, inseriu-se na corrente simbolista. O artista buscava a sugestão, que, como vimos, era um elemento caro aos simbolistas. Além disso, reuniu em sua poesia o hermetismo e o sentido abstrato, em contraposição ao didatismo.

Observe como, na parte I da série composta por três sonetos e intitulada “Caminho”, o tema da dor existencial é apresentado.

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. Clepsidra*.
2. ed. Coimbra: Alma Azul, 2002.



- 1. Que paradoxo se apresenta a partir da segunda estrofe do soneto?**
O paradoxo é que, embora afirme que procura inutilmente afugentar de seu peito a dor, o eu lírico tem saudade dela.
- 2. Transcreva os trechos em que o eu lírico define a dor.**
A dor, para o eu lírico, é “falta d’harmonia” e “Toda a luz desgrenhada que alumia / As almas doidamente, o céu d’agora”.
- 3. Essa definição de dor é objetiva, precisa? Explique.**
Não, a definição é imprecisa, embasada em metáforas cuja base da comparação não é clara.
- 4. Releia a última estrofe e responda: qual é a justificativa do eu lírico para desejar a dor que o atormenta?**
O eu lírico afirma que, sem a dor, o coração humano é “quase nada”, ou seja, o coração depende dela.

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 de Camilo Pessanha um pessimismo — tipicamente decadentista — que, no entanto, não se expressa como angústia. A dor transforma-se em Dor (de existir), condição da qual o Homem não pode fugir.

Marcos literários

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, com a publicação da revista *Orpheu*, marco do Modernismo.



BAPTISTÃO



Desgrenhada: desordenada.

Marcos literários

No Brasil, o movimento simbolista teve como marco a publicação, no ano de 1893, das obras *Missal* e *Broquéis*, de Cruz e Sousa. *Os sertões* (1902), de Euclides da Cunha, e *Canaã* (1902), de Graça Aranha, marcaram o fim do Simbolismo e o início do período denominado pela crítica como Pré-Modernismo.



! Leia o ensaio "Sob o signo de Cam", de Alfredo Bosi, sobre a discriminação sofrida pelos autores negros brasileiros, como Machado de Assis e Cruz e Sousa (*Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 266).

! Sabia? A explicação para a obsessão de Cruz e Sousa pelo branco e pela transparência dialoga com as ideias do sociólogo francês Roger Bastide (ver *A poesia afro-brasileira*, São Paulo: Martins Fontes, 1943; e *Le Symbolisme brésilien*, in *Mercure de France*, Paris, 1º de novembro de 1953).

Sátiro: devasso, luxurioso.

Impenitente: pecador; vicioso.

Lânguidos: voluptuosos, sensuais.

Chafurdando: remexendo, revolvendo.

Sabia?

As formas claras e cristalinas

São presenças constantes na poesia de Cruz e Sousa as referências à cor branca e aos objetos luminosos e translúcidos, como névoas e cristais. Essa quase obsessão pelo branco e pela clareza funciona como uma espécie de busca da pureza e da essência das coisas.

! Um dos mais significativos estudos realizados sobre o Simbolismo no Brasil tem como autor Andrade Muricy (*Panorama da poesia simbolista brasileira*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952). Sugerimos, também, a leitura de Alfredo Bosi (*História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 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?".

O Simbolismo no Brasil

Surgido no final do século XIX, o Simbolismo brasileiro foi desprezado por parte da crítica literária e ignorado pelo grande público. O movimento enfrentou uma dupla oposição: de um lado, os realistas-naturalistas, que acreditavam em uma literatura conectada diretamente aos problemas do mundo concreto; e, de outro, os prestigiados parnasianos, que 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 e do catarinense Cruz e Sousa, o principal representante simbolista. ! Otto Maria Carpeaux afirma que "[...] o Simbolismo, apesar de ter produzido um Cruz e Sousa e um Alphonsus de Guimaraens, foi estrangulado [pelo Realismo-Naturalismo e pelo Parnasianismo]". (Uma crítica ao Simbolismo. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 24 maio 1953.) Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

O catarinense Cruz e Sousa (1861-1898) deixou uma obra cuja originalidade é comparada à de simbolistas como os franceses Baudelaire, Rimbaud e Verlaine.

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 desde o Arcadismo e desafiaram o leitor a entrar em um universo misterioso, cheio de sons, símbolos, sensações e ambiguidades.

Grande parte da produção poética simbolista de Cruz e Sousa é marcada pelo profundo sentimento de angústia espiritual. E não foram poucas as dores sofridas por ele: preconceito racial, solidão, pobreza, doença da esposa, morte dos filhos. Mas é, em grande parte, o pessimismo de seu tempo que muito o influencia.

São comuns nos versos do poeta, sobretudo nos poemas que compõem os *Últimos sonetos* (publicação póstuma de 1905), o desejo de transcendência e a busca do misticismo, como contrapontos à ordem perversa do mundo. Essa religiosidade em Cruz e Sousa, entretanto, foge das bases católicas tradicionais ao defender que o encerramento da trajetória humana não é o encontro com o divino (Deus), mas com o fim da dor. A morte, dessa forma, representaria uma espécie de retorno ao "Nada", conforme afirma o autor no poema "Êxtase búdico".

Todo esse desejo de elevação mística, no entanto, não elimina um sutil sensualismo, visível em parte das composições de Cruz e Sousa, conforme você poderá observar lendo o poema a seguir.

Imortal atitude

Abre os olhos à Vida e fica mudo!
Oh! Basta crer indefinidamente
para ficar iluminado tudo
de uma luz imortal e transcendente.

Crer é sentir, como secreto escudo,
a alma risonha, lúcida, vidente...
E abandonar o sujo deus cornudo,
o sátiro da Carne impenitente.

Abandonar os lânguidos rugidos,
o infinito gemido dos gemidos
que vai no lodo a carne chafurdando.

Erguer os olhos, levantar os braços
Para o eterno Silêncio dos Espaços
E no Silêncio emudecer olhando.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00082a.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

1. No Simbolismo, é comum o uso de inicial maiúscula para atribuir valor absoluto, simbólico às palavras. É o que ocorre, por exemplo, com "Vida", que se refere a toda a existência humana.

- Transcreva do poema outras palavras ou expressões em que isso ocorre.
- Que valores absolutos são atribuídos a essas palavras?

2. No primeiro quarteto, o eu lírico indica ao interlocutor uma maneira de superar a negatividade do mundo. Como isso poderia ser alcançado? Que imagem representa a positividade almejada? A superação se daria com o abandono dos instintos sexuais para alcançar a "luz imortal e transcendente".

3. No segundo quarteto, o eu lírico aconselha o abandono do “sujo deus cornudo”, uma referência ao sátiro, ser presente na cultura grega antiga, com cabeça humana e corpo de bode, que alude aos instintos sexuais.

- Qual aspecto, metaforizado pela figura do “sujo deus cornudo”, o ser humano deve abandonar para alcançar a crença plena?
- Por que o eu lírico pede esse tipo de renúncia ao seu interlocutor?
- Depois de abrir os olhos para a “Vida”, de emudecer e de abandonar o “sujo deus cornudo”, para onde iria o ser humano, segundo o eu lírico?

Agindo dessa forma, crendo verdadeiramente, ele encontraria o “eterno Silêncio dos Espaços”, ou seja, o retorno ao Nada, à transcendência.

3a. Deve abandonar a porção carnal, sexual, os instintos mais primitivos, simbolizados pela figura pagã do sátiro grego.

3b. Nesse poema, os desejos sexuais humanos são vistos como sujos, por isso, distanciaríamos o ser humano da “luz imortal e transcendente” e do “eterno Silêncio dos Espaços”, ou seja, da transcendência.

1a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem características do Dadaísmo possíveis de serem depreendidas pela leitura do texto: liberdade/rejeição de composições que seguem regras de qualquer tipo, aceitação do acaso como elemento criador, questionamento, revisão do conceito de arte, recusa da poesia emotiva e de clichês literários, irreverência.



ARTE: MARCEL LISBOA/FOTOS: UNSPLASH - CREATIVE COMMONS LICENSE - CC BY 4.0

1b. Em primeiro lugar, a opção do autor por um texto instrucional, a receita (ligada normalmente ao universo da culinária, e não ao da poesia), já dá um tom irreverente ao texto de Tzara. Depois, as instruções propriamente ditas: a recomendação de o “poeta” recorrer a um artigo de jornal a partir de seu tamanho, e não de seu tema; o recorte aleatório de palavras e a introdução delas em um saco; o uso de modificadores em, por exemplo, “copie conscienciosamente”, “escritor infinitamente original”, “sensibilidade graciosa”, que sugerem precisão em um contexto que a exclui.

1c. O texto de Tzara sugere o poema como resultado do acaso, dispensando qualquer planejamento. 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.

O Parnasianismo e o Simbolismo EM AÇÃO

1. Releia o poema “A um poeta”, que abriu este capítulo, e compare-o ao texto a seguir, escrito pelo romeno Tristan Tzara (1896-1963), líder do Dadaísmo, movimento artístico que surgiu em 1916, em Zurique, na Suíça.

Para fazer um poema dadaísta

Pegue um jornal.

Pegue a tesoura.

Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.

Recorte o artigo.

Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo [e meta-as num saco.

Agite suavemente.

Tire em seguida cada pedaço um após o outro.

Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.

O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, [ainda que incompreendido do público.

TZARA, Tristan. Para fazer um poema dadaísta. In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1983.

- Mesmo que você não conheça o Dadaísmo, é possível, por meio da receita de Tristan Tzara, inferir algumas de suas características. Quais seriam elas?
- Que elementos são responsáveis pelo efeito de humor no texto de Tzara?
- Por que o poema de Tzara é uma afronta à poesia tradicional, acadêmica, especialmente a parnasiana?

2. Os textos 1 e 2, que você vai ler a seguir, foram escritos por expoentes do Simbolismo europeu. O primeiro é o parágrafo inicial de “Música e sugestão”, de Charles Baudelaire; o segundo é composto das duas primeiras estrofes de “Arte poética”, de Paul Verlaine (1844-1896), que trata da relação entre música e poesia. O texto 3 é um fragmento de um poema de Cruz e Sousa.

Texto 1

Sempre ouvi dizer que a música não pode vangloriar-se de traduzir seja o que for com exatidão, como acontece com a palavra ou a pintura. Isso é verdadeiro até certo ponto, mas não inteiramente verdadeiro. Ela o traduz a seu modo, e com os meios que lhe são próprios. Na música, como na pintura e até mesmo na palavra escrita, que é no entanto a mais positiva das artes, há sempre uma lacuna a ser completada pela imaginação do ouvinte.

BAUDELAIRE, Charles. Música e sugestão. In: GOMES, Álvaro Cardoso. *A estética simbolista: textos doutrinários comentados*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

Texto 2

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*. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

Texto 3

Violões que choram...

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, veludas 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.

SOUSA, João da Cruz e. Violões que choram... In: JUNKES, Lauro (sel. e pref.). *Roteiro da poesia brasileira: Simbolismo*. São Paulo: Global, 2006.

- Por que Baudelaire, no texto 1, afirma não ser inteiramente verdadeiro o fato de a música não traduzir “seja o que for com exatidão”, como ocorre com a palavra ou a pintura?
- No primeiro quarteto de “Arte poética” (texto 2), o eu lírico procura se comunicar com outros poetas. Que palavra revela isso? Justifique sua resposta. A forma verbal “prefere”, no imperativo, que indica um conselho ou sugestão.
- Releia a primeira estrofe desse poema. Que característica da música deveria ser utilizada pelos poetas, segundo o eu lírico? Explique-a. O ímpar, isto é, aquilo que é especial e se relaciona com a vaguidão e a imprecisão.
- O eu lírico do texto 2 aconselha os poetas a utilizar palavras ambíguas em suas produções. Qual é a razão desse conselho? Garantir que a indecisão se una à precisão no poema, evitando a simples descrição objetiva da coisa em si.
- O texto 3, “Violões que choram...”, parte de uma personificação. Explique, fazendo uso de exemplos, como esse recurso linguístico é construído. No poema “Violões que choram...”, atribui-se a capacidade humana de chorar, de gemer, além da voluptuosidade (também atributo humano), a um instrumento musical, o violão.
- Que efeito de sentido tem a personificação no texto?
- Nesse poema de Cruz e Sousa está o exemplo de aliteração mais conhecido da poesia brasileira. Explique como foi construída a aliteração principal e as secundárias no sétimo quarteto.
- Releia as duas últimas estrofes do poema transcrito e relacione as aliterações ao conteúdo semântico (sentido). Espera-se que os alunos percebam que o conteúdo semântico, os sons dos violões levados pelos ventos, é traduzido por meio da forma. Assim, os versos não só abordam a temática dos sons produzidos pelos violões, como também se transformam concretamente em sonoridade.

Plangentes: que soam tristemente.

Constelando: enfeitando.

Ignotas: desconhecidas.

Pungem: atormentam.

Laceram: despedaçam.

Dolências: dores.

Veladas: disfarçadas.

Volúpias: prazeres.

Vórtices: turbilhões.

2a. Porque a música, segundo Baudelaire, da mesma maneira que a palavra ou a pintura, traduz “seja o que for” a seu modo, contando igualmente com a imaginação de quem as frui (ouvinte, leitor, observador).

2d. Verifique se os alunos 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).

2f. Por meio da personificação, o poeta intensifica 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.



Desafio de linguagem

Produção de poema

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.



Ouçã a música que seu professor apresentará e crie um poema (em versos ou em prosa) que expresse as sensações que ela lhe causou. Procure usar recursos simbolistas como sugestões, sinestésias, aliterações etc. Escolha entre colocar o foco na primeira pessoa ou em algo fora do eu, mas envolto por sua subjetividade. Depois, organizem um sarau para socializar as produções.

Vanguardas europeias e Modernismo português

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Impressionismo
- *A Belle Époque*
- As vanguardas europeias
- Modernismo português
- Fernando Pessoa, ortônimo
- Heterônimos de Fernando Pessoa

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

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

Biblioteca cultural

Você pode fazer uma visita virtual ao Masp acessando seu acervo, disponível em: <<https://masp.org.br/acervo>> (acesso em 28 jul. 2020).

1b. Não. Os elementos mais iluminados ocupam um dos quadrantes e não o centro ou uma linha diagonal.

Remeta os alunos às telas *Depois do jantar em Ornans*, de Courbet (apresentada no cap. 8), e *O sepultamento de Cristo*, de Caravaggio (apresentada no cap. 5), para que possam rever os recursos citados, respectivamente, o destaque no centro e a linha diagonal.

1c. Espera-se que os alunos percebam o efeito de movimento, como se o barco estivesse saindo da área de visão de quem o observa.

3. O enquadramento apresenta um corte, que sugere que a pintura está “captando” o barco em movimento. As pinceladas e manchas de tinta para caracterizar a ondulação das águas e o efeito da luz sobre as moças reforçam a ideia de que a pintura registra um momento único.

Pra começar

Ofereça tempo para que os alunos reflitam sobre a obra antes de responderem às questões coletivamente.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. XLIX.

A tela a seguir foi pintada pelo francês Claude Monet (1840-1926) por volta de 1890. *A canoa sobre o Epte* é uma obra impressionista e está no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, o Masp, localizado na capital paulista.



MONET, Claude. *A canoa sobre o Epte*. Cerca de 1890. Óleo sobre tela, 133,5 x 146 cm.

1. A tela de Monet apresenta inovações em relação às pinturas feitas até a primeira metade do século XIX.

- Imagine a tela dividida em quatro quadros, dois na porção superior e dois na inferior. Qual quadrante concentra mais informações? *O quadrante direito superior.*
- As pinturas tradicionais costumam destacar o centro do quadro ou dispor os elementos formando uma linha diagonal. Monet valeu-se desses recursos? Explique sua resposta.
- Qual efeito é produzido pelo corte da figura feminina e do barco à direita?
- Que outro elemento contribui para esse mesmo efeito? *A ondulação da água, que sugere o movimento do rio Epte.*

2. Uma das inovações do Impressionismo é a presença de pinceladas bem marcadas na tela, que resultam em manchas de tinta sugestivas de diferentes efeitos de luz. Em que parte da pintura esse recurso está mais evidente? *No vestido das moças, na área do barco entre elas e na água.*

3. Os impressionistas estudavam os efeitos da luz sobre os objetos. Como ela se altera rapidamente, buscavam registrar um instante particular. Como a ideia de captar esse instante se articula às respostas anteriores?

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

O **Impressionismo** surgiu na Europa, mais especificamente na França, na segunda metade do século XIX. As pinturas feitas pelos impressionistas inovaram ao rejeitar os princípios que orientavam a arte vigente. O objetivo deles era pensar a própria composição da pintura e, por isso, estudavam como o olho humano “entendia” as imagens e exploravam as questões da luz, da cor e dos movimentos. Os impressionistas passaram a usar pinceladas soltas, marcadas na tela, evitando os contornos nítidos, porque o foco da obra não era mais o desenho, e sim a cor.

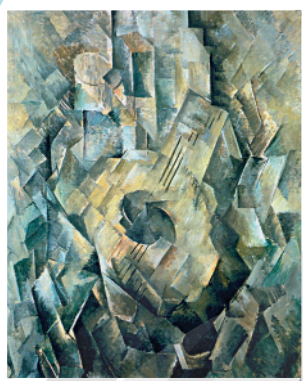
Essas mudanças revelam a ruptura com a arte acadêmica, aquela ensinada nas escolas de arte e valorizada pelo público, e abrem espaço para pesquisas formais, isto é, relativas ao modo de pintar, que se tornarão ainda mais radicais no século XX, com o aparecimento das chamadas vanguardas artísticas europeias, expostas a seguir.

VANGUARDAS ARTÍSTICAS

Os movimentos artísticos vanguardistas surgiram em diferentes países da Europa (e se estenderam para a América Latina) nas primeiras décadas do século XX. Os artistas das vanguardas romperam com a tradição e com os valores artísticos até então consagrados e abriram caminho para o surgimento da arte moderna.

CUBISMO

Para os cubistas, a arte não deveria imitar a natureza. A geometrização, a simplificação, a simultaneidade de planos e a fragmentação das formas foram algumas de suas propostas.



BRAQUE, Georges. *Mandola*. 1910. Óleo sobre tela, 71 x 56 cm.

As fases do cubismo

As obras da **fase analítica**, principalmente de Picasso e Braque, caracterizaram-se pela geometrização das formas e representação dos objetos como se estivessem “desmontados”, com fragmentos vistos em um único plano.



As obras da **fase sintética** voltam a mostrar figuras reconhecíveis, acentuam o uso de cores e dão origem à colagem. Destaca-se Juan Gris.

GRIS, Juan. *Café da manhã*. 1914. Guache, óleo e giz de cera em papel impresso recortado e colado sobre tela, 80 x 59 cm.



Picasso retratou os horrores da guerra civil espanhola aludindo ao bombardeio da cidade de Guernica, em tela que lembra a técnica da colagem.



PICASSO, Pablo. *Guernica*. 1937. Óleo sobre tela, 350 x 782 cm.

FUTURISMO

O entusiasmo com a modernização influenciou artistas que cultuavam a tecnologia e a velocidade. Eles passaram a aproveitar plasticamente essas referências, muitas vezes usando sobreposição de imagens e linhas para sugerir dinamismo.

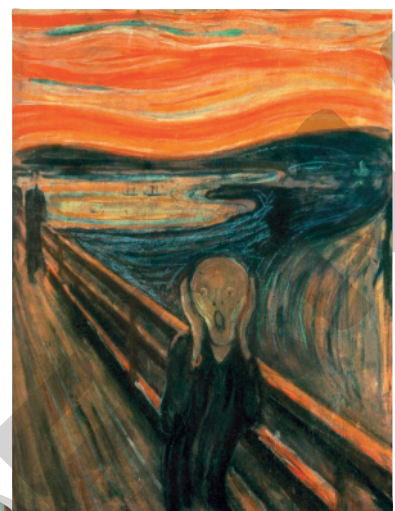


BOCCIONI, Umberto. *Carga dos lanceiros*. 1915. Têmpera e colagem sobre papelão, 32 x 50 cm.

EXPRESSIONISMO

Para os expressionistas, a expressão subjetiva se projetava do artista para a realidade. São comuns na arte expressionista o uso de figuras deformadas, cores contrastantes e pinceladas vigorosas. O movimento defendia que a arte deveria criticar a sociedade e cultivar temas como a alienação e a miséria.

Edvard Munch é considerado um precursor do movimento. A tela *O grito* (1893) exemplifica a deformação expressionista.



MUNCH, Edvard. *O Grito*. 1893. Óleo sobre têmpera e pastel sobre cartão, 91 x 73.5 cm.

O movimento procurou fazer uma leitura trágica do mundo, nascida do mal-estar do artista.

Manifesto futurista

O escritor italiano Filippo Tommaso Marinetti é o principal nome do futurismo e é o autor do manifesto dessa vanguarda, publicado em 20 de fevereiro de 1909, no jornal francês *Le Figaro*.

COLEÇÃO PARTICULAR

EDVARD MUNCH - MUSEU MUNCH, OSLO

ILUSTRAÇÃO: NIK NEVES

DADAÍSMO

Essa vanguarda foi um grito de revolta contra o capitalismo e o mundo em guerra. Os dadaístas pregavam a espontaneidade, a escrita automática, a invenção de palavras sem sentido e o fim dos valores consagrados, inclusive aqueles ligados à arte.

SURREALISMO

Conhecida como a arte do inconsciente, o movimento foi influenciado pelas ideias de Freud. Os surrealistas buscavam investigar outro sentido para a realidade, trazendo para a arte o irracional e explorando os sonhos e o imaginário.

O que é arte?
Duchamp trouxe a reflexão: a ação do artista é mais importante do que sua habilidade de esculpir, pintar ou desenhar?

O Surrealismo surgiu oficialmente em 1924 com a publicação do *Manifesto surrealista*, do poeta André Breton.

Fonte

Em 1917, o artista francês Marcel Duchamp comprou um mictório de porcelana e deu o nome de *Fonte*. Assinando o objeto como "R Mutt", inscreveu a peça em uma exposição no Salão dos Independentes, em Nova York. A intenção era provocar o público e os especialistas.

A *Fonte* é um *ready-made* (em tradução livre, "já pronto, já feito"), expressão criada por Duchamp para referir-se a objetos cotidianos, geralmente produzidos em massa, deslocados de suas funções para serem expostos como obras de arte.

Artista multifacetado

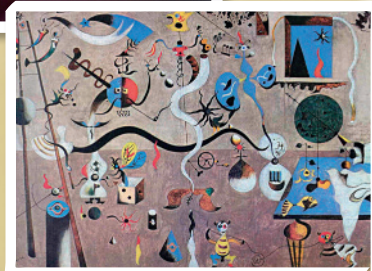
Um dos ícones do Surrealismo foi o espanhol Salvador Dalí, conhecido por suas obras plásticas marcadas pelo onírico e pelo desconexo. Também Joan Miró teve grande importância, produzindo obras tendentes à abstração.

SALVADOR DALÍ, FUNDACIÓN GALA-SALVADOR DALÍ/AUTVIS, BRASIL, 2020-
WISSEU DE ARTE MODERNA, NOVA YORK



DALÍ, Salvador. *A persistência da memória*. 1931. Óleo sobre tela, 24 x 33 cm.

MIRÓ, Joan. *Carnaval de arlequim*. 1925. Óleo sobre tela, 66 x 93 cm.



SUCCESSÓ MIRÓ/AUTVIS, BRASIL, 2020-
ALBRIGHT KNOX ART GALLERY, BUFFALO, NOVA YORK

Fontes: SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas latino-americanas: polêmicas, manifestos e textos críticos* 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008. TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguardas europeias e Modernismo brasileiro*. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2012. SYLVESTER, David. *Sobre a arte moderna*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Modernismo português

Nas primeiras décadas do século passado, Portugal viveu uma série de dificuldades. O rei Carlos I e o príncipe herdeiro foram assassinados em 1908, o que revoltou a Europa. Seu sucessor, D. Manuel II, manteve a monarquia por mais alguns meses, mas foi derrubado por um golpe militar que, com apoio popular, instaurou a República no país em 1910. Seguiram-se anos de instabilidade política e enfraquecimento econômico. Em 1926, o exército tomou o poder, e o país passou a ser comandado por Antônio de Oliveira Salazar (1889-1970), que instituiu um governo autoritário, finalizado somente em 1974, com a chamada Revolução dos Cravos.

Do ponto de vista cultural, já a partir de 1914, realizou-se em terras lusitanas uma série de discussões em torno do Futurismo de Marinetti. Um ano depois, foi publicada a revista *Orpheu*, considerada marco do Modernismo português. Os orfistas almejavam ser portugueses escrevendo para a Europa e tinham como proposta criar uma poesia irreverente, original, anárquica e antiburguesa, em diálogo com os tempos modernos.

Embora a revista *Orpheu* tenha contado com nomes de peso da literatura portuguesa, como Mário de Sá-Carneiro e Almada Negreiros, destaca-se nela a produção de Fernando Pessoa, que apresentou poemas em seu nome e em nome de Álvaro de Campos, uma de suas personalidades literárias.

Conheça alguns versos do longo poema “Ode triunfal”, de Álvaro de Campos.

Ode triunfal

À dolorosa luz das grandes lâmpadas elétricas da fábrica
Tenho febre e escrevo.
Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!

[...]

Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!
Ser completo como uma máquina!
Poder ir na vida triunfante como um automóvel último-modelo!
Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,
Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento
A todos os perfumes de óleos e calores e carvões
Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável!

CAMPOS, Álvaro de. Ode triunfal. In: GALHOZ, Maria Aliete (org.).
Fernando Pessoa: obra poética. Rio de Janeiro:
Nova Aguilar, 1999. (Fragmento).

Marcos literários

O Modernismo português tem início com a publicação da revista literária *Orpheu*, em 1915. Nesse mesmo ano, ocorre a exposição “Humoristas e Modernistas”, na cidade do Porto.



Papilas: pequenas saliências da pele.

Passento: que absorve líquidos facilmente.

3. A onomatopeia em “r-r-r-r-r eterno” tem a função de imitar o ruído de uma máquina ou engrenagem em funcionamento e “transporta” o leitor para o espaço construído no poema: o ambiente interno de uma fábrica em atividade.

Lembra?

A **onomatopeia** consiste na representação de um ruído ou som por uma palavra ou conjunto de palavras.

4. As máquinas são personificadas no poema, isto é, adquirem a capacidade de expressar-se como se fossem seres humanos. Os maquinismos da fábrica apresentam-se em pleno funcionamento, “em fúria”, e, a esse ambiente ruidoso, árido e quente, o eu lírico também reage furiosamente (“Em fúria fora e dentro de mim”).

! Segundo Antônio José Saraiva e Óscar Lopes, “os heterônimos são, pode dizer-se, uma invenção nova na lírica europeia, embora já inerente à tradição dramática. Podemos talvez compreendê-los supondo que cada heterônimo corresponde ao ciclo de uma atitude de aparência implausível, mas experimentada até às últimas consequências [...]”. In: SARAIVA, Antônio José; LOPES, Óscar. *História da literatura portuguesa*. 17. ed. Lisboa: Porto Editora, s.d. (Fragmento).



BAPTISTÃO

Biblioteca cultural

Que tal conhecer melhor Fernando Pessoa?

A Biblioteca Nacional de Portugal digitalizou os manuscritos do poeta. Eles estão disponíveis em: <<http://purl.pt/1000/1/>> (acesso em: 7 maio 2020).

2. Os versos podem ser associados ao Futurismo, pelo fato de exaltarem máquinas e outros produtos da modernidade, além de manterem um tom agressivo (o eu lírico escreve em estado febril e rangendo os dentes).

1. **Ode é uma composição poética de tom solene por meio da qual se exaltam atributos de figuras ilustres. Quem ou o que está sendo exaltado nos versos de “Ode triunfal”?** Os elementos da modernidade (rodas, engrenagens, máquinas).
2. **A que vanguarda europeia os versos de Álvaro de Campos podem ser associados? Justifique sua resposta.**
3. **No primeiro verso da segunda estrofe, ocorre uma onomatopeia. Explique o efeito de sentido produzido por ela.**
4. **No poema, há quase uma fusão entre o eu lírico e o que ele denomina “flora estupefata, negra, artificial e insaciável”, ou seja, o ambiente da fábrica. Explique essa afirmação.**

Os longos versos livres e brancos de “Ode triunfal” exemplificam o empenho dos artistas portugueses em atualizar a arte do país, incorporando as referências ao mundo novo que já caracterizava parte das nações europeias nas primeiras décadas do século XX. O eu lírico do poema deseja manifestar-se “como um motor se exprime”, sugerindo que é necessário buscar novas formas de expressão que dialoguem com a velocidade, os ruídos e as massas das grandes cidades.

A Belle Époque: empolgação e demolição

As décadas finais do século XIX e a primeira do século XX, na Europa, 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 trem elétrico, o automóvel, o avião e o cinema — passaram a integrar o cotidiano dos centros urbanos, e os lucros acumulados pela produção em larga escala proporcionaram às classes dominantes uma sensação de segurança, conforto e otimismo nunca antes experimentada.

Tal euforia estendeu-se até 1914, quando teve início a Primeira Guerra Mundial, evento que, além de sua magnitude, surpreendeu por deixar de ser uma guerra de movimento, com o avanço dos soldados, conforme os padrões bélicos do século XIX, para tornar-se uma guerra de trincheiras, muito mais longa.

Fernando Pessoa

Como você viu, o poema “Ode triunfal”, embora tenha sido escrito por Fernando Pessoa, leva a assinatura de Álvaro de Campos, que não é simplesmente um pseudônimo usado por Pessoa para ocultar a autoria de seus textos, mas uma personalidade poética, um **heterônimo**.

Para exercitar a escrita de textos com pontos de vista, estilos e gêneros diferentes, o autor inventou personalidades dotadas de biografias e características físicas e psicológicas próprias. Esses heterônimos não são personagens, já que também se expressam artisticamente escrevendo poemas, assim como seu criador (**ortônimo**). Entre as mais de setenta figuras que criou, Pessoa desenvolveu completamente apenas três: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos.

Você vai conhecer agora alguns aspectos da poesia de Fernando Pessoa “ele-mesmo” e daquela feita por esses heterônimos.

Fernando Pessoa “ele-mesmo”

A poesia ortônima — aquela assinada pelo próprio Fernando Pessoa — e escrita em língua portuguesa (o poeta publicou poemas também em inglês) apresenta um conjunto de características que permite sua divisão em duas categorias: saudosista-nacionalista e lírica.

Grande parte da poesia saudosista-nacionalista está reunida em *Mensagem* (1934). Nessa obra predomina a retomada do passado glorioso lusitano — a expansão marítima, o sebastianismo, as grandes figuras históricas —, e alguns poemas dialogam com *Os Lusíadas*, de Camões. Todavia, ao lado das marcas épicas, estão as líricas, relativas à expressão dos estados de alma e reflexões das vozes que se expressam.

Mensagem é dividido em três partes, duas que tratam da história de Portugal e uma terceira, que remete ao futuro.

! O poema “O mostrengo”, de *Mensagem*, é estudado no cap. 3, em diálogo com o episódio do Gigante Adamastor, de *Os Lusíadas*. Retome essa comparação, se os alunos já tiverem estudado a epopeia de Camões.

Os versos a seguir estão na primeira parte da obra e se referem ao rei D. Sebastião. Aos 22 anos, oito após assumir o governo, D. Sebastião respondeu a um pedido de intervenção em Marrocos, para impedir que os turcos ampliassem ainda mais seu poder religioso no norte da África, e iniciou uma expedição militar, ainda que tenha sido aconselhado a não realizá-la por falta de recursos. Em 1578, o rei desapareceu na Batalha de Alcácer-Quibir, dando início ao sebastianismo, mito que prega que ele retornará à pátria para fazê-la novamente grande. Leia.

Quinta / D. Sebastião, Rei de Portugal

Louco, sim, louco, porque quis grandeza
Qual a Sorte a não dá.
Não coube em mim minha certeza;
Por isso onde o areal está
Ficou meu ser que houve, não o que há.

Minha loucura, outros que me a tomem
Com o que nela ia.
Sem a loucura que é o homem
Mais que a besta sadia,
Cadáver adiado que procria?

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2020. (Fragmento).

! Sugerimos que os alunos desenvolvam coletivamente as atividades incluídas na parte teórica para que se apoiem na construção dos sentidos. A leitura do texto didático e as observações promovidas pelos textos literários permitirão à turma, com seu apoio, construir referências consistentes acerca de Fernando Pessoa, um poeta que pode ser muito admirado e passar a constituir a biblioteca cultural de cada aluno.

Areal: referência ao deserto em que D. Sebastião desapareceu.



1. O rei D. Sebastião, eu lírico desse poema, reage a algo que é dito sobre ele.
 - a) Quais referências citadas no poema justificam que o rei seja considerado louco?
 - b) D. Sebastião parece concordar com essa acusação. Transcreva o trecho em que explica o que poderia fazer dele um louco e, em seguida, faça uma paráfrase.
2. Segundo o eu lírico, o “ser que houve, não o que há” ficou no areal. Explique essa ideia.
3. Na segunda estrofe, D. Sebastião apresenta um novo sentido para a palavra *loucura*.
 - a) Indique um sinônimo que corresponda a esse novo sentido.
 - b) Justifique o valor positivo atribuído à palavra pelo rei, com base na imagem que ele construiu nos últimos versos do poema.
 - c) Considerando que *Mensagem* se destina a estimular os portugueses em um momento histórico complexo, qual é, na sua opinião, o propósito desse poema? Contra o que ele se coloca?

Fernando Pessoa defendia que seu sebastianismo era *racional*, ou seja, tinha consciência da mentira do mito, mas usava-o para proclamar o surgimento de um “homem forte”, que faria Portugal retomar sua importância econômica e política na Europa.

Além da poesia saudosista-nacionalista de *Mensagem*, Pessoa escreveu também poemas líricos, reunidos em suas obras póstumas *Quadras* e *Cancioneiro*. Nesses poemas, resgata ritmos e formas tradicionais do lirismo lusitano e prega o princípio poético segundo o qual um poema deve representar, simultaneamente, “paisagens interiores” (mundo interior) e “paisagens exteriores” (mundo real, concreto), pois cada sensação vivida pelo ser humano é constituída de uma série de “sensações mescladas”, e não isoladas.

Vamos iniciar, agora, o estudo dos heterônimos.

Alberto Caeiro: o mestre do ver e ouvir

Alberto Caeiro apresenta-se como um camponês que tem como princípio de vida a simplicidade e a valorização do contato com a natureza. Esse heterônimo supervaloriza a sensação, pois entende que o conhecimento do mundo é dado pelos órgãos dos sentidos e não por sistemas de pensamento já constituídos, como as teorias filosóficas ou científicas ou, ainda, as religiões.



Dica de professor

A **paráfrase** é uma recriação textual. Você precisa encontrar um outro modo de apresentar a mesma ideia, o que implica, muitas vezes, transformar a linguagem figurada em literal e explicitar os sentidos. Leia o texto várias vezes, sem se limitar ao trecho que deseja parafrasear; é a visão do conjunto que o ajudará a entender melhor o conteúdo a ser reapresentado.

1a. O desejo de grandeza e o areal, que se referem à batalha que o rei decidiu travar sem ter estrutura militar para tanto e na qual desapareceu.

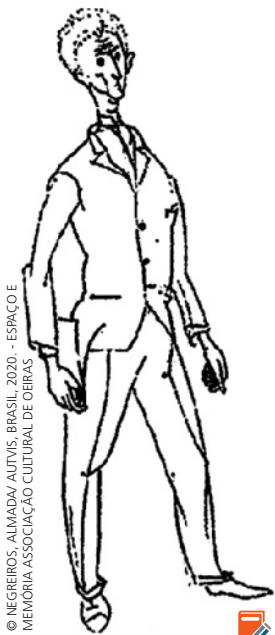
1b. O trecho é “porque quis grandeza / Qual a Sorte a não dá. / Não coube em mim minha certeza”. Sugestão: Eu busquei uma grandeza inalcançável porque estava absolutamente confiante em sua obtenção.

2. Sugestão: Para ele, a pessoa física morreu durante a batalha; no areal, portanto, ficou o que a representava materialmente (o corpo). No entanto, a morte do rei fez dele um mito e este se constituiu como o D. Sebastião que “há”, que existe.

3a. Sugestão: ousadia, arrojo, coragem, atrevimento.

3b. Segundo o rei, o ser humano precisa da ousadia, da loucura, pois é ela que o diferencia dos demais animais, seres que existem meramente para dar continuidade à espécie, enquanto esperam a morte.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos vejam o poema como uma tentativa de exortar os portugueses à ação, algo necessário para recolocar Portugal em um lugar de destaque. O poeta pede ousadia e coragem e recusa o comodismo.



© NEGREIROS, ALMADA/ AUTVIS, BRASIL, 2020. - ESPAÇO E MEMÓRIA ASSOCIAÇÃO CULTURAL DE OBRAS

Desenho de Alberto Caeiro por Almada Negreiros, 1958.

1c. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno aponte que, para o eu lírico, a realidade é constituída concretamente por aquilo que ele pode apreender com o corpo. Dessa forma, uma flor é real porque pode ser vista e cheirada, e um fruto é real porque pode ser degustado. A verdade que o sujeito poético diz saber, portanto, está ligada à realidade que o circunda e pode ser captada pelos sentidos.

Veja como essa concepção se expressa no poema "IX", da obra *O guardador de rebanhos*.

IX

Sou um guardador de rebanhos
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

1b. O eu lírico esclarece o que apresentara nos primeiros versos, decompondo e exemplificando a analogia entre pensamentos e sensações. Para ele, por exemplo, comer um fruto permite saber o que é um fruto, dispensando qualquer outra ação.

1. O eu lírico do poema expõe uma determinada concepção de realidade e de verdade. Atente para o percurso lógico do texto.

- Qual é o propósito dos três primeiros versos? Explique sua resposta, considerando a profissão declarada pelo eu lírico.
- Como procede o eu lírico entre os versos 4 e 8 para dar continuidade à exposição de seu raciocínio?
- Considerando esse percurso e aquilo que é dito na última estrofe, conclua: O que seriam "realidade" e "verdade" para o eu lírico?

Caeiro deseja abolir o pensar, substituindo-o pelo ver, ouvir, cheirar, tocar e degustar. Para ele, as coisas do mundo devem ser acessadas sem qualquer mediação. E, coerentemente, prefere o verso livre e branco e a linguagem simples para expressar tais ideias.

Ricardo Reis: o clássico

Ricardo Reis segue alguns princípios da antiguidade.

Veja um de seus poemas.

Não só quem nos odeia ou nos inveja

Não só quem nos odeia ou nos inveja
Nos limita e oprime; quem nos ama
Não menos nos limita.
Que os deuses me concedam que, despido
De afetos, tenha a fria liberdade
Dos píncaros sem nada.
Quem quer pouco, tem tudo; quem quer nada
É livre; quem não tem, e não deseja,
Homem, é igual aos deuses.

REIS, Ricardo. Não só quem nos odeia ou nos inveja. In: GALHOZ, Maria Aliete (org.). *Fernando Pessoa: obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

O eu lírico pede aos deuses — retomando o paganismo greco-latino — para ser livre e se igualar a eles, o que seria possível abolindo afetos e querer. Reis defende que o homem deve fugir de todo e qualquer sentimento arrebatador, como o ódio, a inveja e o amor. Essa linha de pensamento liga-se à tradição clássica, que também pode ser vista na forma de seus poemas com suas construções sintáticas rebuscadas (inclusive inversões) e vocabulário erudito.

Píncaros: pontos mais elevados; cumes.



Desenho de Ricardo Reis por Almada Negreiros, 1958.

Álvaro de Campos: o engenheiro

Os versos de “Ode triunfal”, que você analisou na página 103, apresentam um dos aspectos mais importantes da poesia do heterônimo Álvaro de Campos: a exaltação do Futurismo. Contudo, esse contato com a vida moderna frenética é, igualmente, a origem de outras facetas de sua poesia: a sensação de inadaptação diante do mundo, a melancolia, a agressividade, o pessimismo e a frustração.

Leia “Poema em linha reta”, um de seus textos mais conhecidos.

Poema em linha reta

- Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.
- E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,
Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita,
5 Indesculpavelmente sujo,
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas,
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante,
10 Que tenho sofrido enxovalhos e calado,
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;
Eu, que tenho sido cômico às criadas de hotel,
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos moços de fretes,
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar,
15 Eu, que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado
Para fora da possibilidade do soco;
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,
Eu verifico que não tenho par neste tudo neste mundo.
- Toda a gente que eu conheço e que fala comigo
20 Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,
Nunca foi senão príncipe — todos eles príncipes — na vida...
- Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;
Que contasse, não uma violência, mas uma covardia!
25 Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?
Ó príncipes, meus irmãos,
Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?
- 30 Então sou só eu que é vil e errôneo nesta terra?
Poderão as mulheres não os terem amado,
Podem ter sido traídos — mas ridículos nunca!
E eu, que tenho sido ridículo sem ter sido traído,
Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?
- 35 Eu, que tenho sido vil, literalmente vil,
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

Vil: desprezível.

Enxovalhos: afrontas.

Infâmia: ato vergonhoso.

Covardia: covardia.

Oiço: ouço.

Titubear: vacilar.



Desenho de Álvaro de Campos por Almada Negreiros, 1958.

- Os adjetivos são: “reles”, “porco”, “vil”, “parasita”, “sujo”, “ridículo”, “absurdo”, “grotesco”, “mesquinho”, “submisso”, “arrogante”, “calado” (sugerindo covardia), “cômico” (no sentido de risível).
- Além de usar para si adjetivos negativos, o eu lírico faz uma extensa enumeração de fatos que comprovam a “vileza”, como calar-se diante de ofensas ou pedir dinheiro emprestado sem pagar.
- São: “campeões”, “príncipes”, “ideal”, “semideuses”.
- Podemos inferir que o eu lírico se sente solitário, porque somente ele tem coragem de assumir sua “vileza”.

Biblioteca cultural

Assista a um episódio do programa *Provocações*, produzido pela TV Cultura, sobre Fernando Pessoa e sobre Portugal. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/7486_provocacoes-46-com-antonio-abujamra-em-portugal-bloco-01.html> (acesso em: 7 maio 2020).

Investigue

Que dados sobre a aparência e a vida dos heterônimos são revelados em uma carta que Pessoa enviou a Adolfo Casais Monteiro em 1935?

A carta está disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/3007>> (acesso em: 8 jan. 2020). Trata-se de um bom instrumento para satisfazer a curiosidade dos alunos sobre os motivos que levaram Fernando Pessoa a praticar a heteronímia. Segundo a carta, *Alberto Caeiro* nasceu em 1889, em Lisboa, e morreu em 1915, tuberculoso. Viveu quase toda a sua vida no campo. Estudou pouco e não teve profissão. Era louro, de estatura média e tinha olhos azuis. Seus pais morreram cedo, e ele viveu de pequenos rendimentos na companhia de uma tia-avó. *Ricardo Reis* nasceu em 1887, no Porto. Moreno, um pouco mais baixo e mais forte que os outros heterônimos, estudou num colégio de jesuítas e, em 1919, mudou-se para o Brasil. Era médico e monarquista. *Álvaro de Campos* nasceu em 1890, em Tavira. Alto, magro, entre branco e moreno, tinha cabelos lisos e repartidos do lado. Formou-se engenheiro naval na Escócia.

- O poema é construído a partir da oposição entre o eu lírico e os outros. Transcreva os adjetivos que o caracterizam, sugerindo sua baixaza.
- Explique a estratégia usada pelo eu lírico, na segunda estrofe, para reconhecer e reforçar sua vileza.
- Em oposição à longa lista de adjetivos que caracterizam o eu negativamente, aparecem os termos usados para nomear os outros. Quais são eles?
- Relacionando os versos “Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.” / “Então sou só eu que é vil e errôneo nesta terra?”, o que podemos inferir sobre os sentimentos do eu lírico?
- Que ironia está implícita em “Poema em linha reta”?
- Analisar a tela a seguir, pintada pelo artista uruguaio Jorge Faruelo. Que relação pode ser estabelecida entre ela e o “Poema em linha reta”, de Álvaro de Campos?

5. A ironia está no fato de o eu lírico assumir todas as suas fraquezas, em tudo opostas às ações positivas dos outros, quando, na verdade, está querendo dizer que os outros são tão vis quanto ele. Ou seja, há dois tipos de pessoa no mundo: as que assumem seus terríveis defeitos (o eu lírico) e as que os escondem (os “príncipes” e “semideuses”).

COLEÇÃO PARTICULAR



6. Jorge Faruelo admite a possibilidade de fracasso da super-heroína, mostrando-a como alguém falível. Nesse sentido, dialoga com o poema, que destaca o fato de que todos temos fragilidades, ainda que alguns pretendam manter a imagem de infalibilidade.

FARUELO, Jorge. *Batgirl chorando*. 2013. Acrílico sobre tela, 113 x 73 cm.



Desafio de linguagem

Produção de poema

Veja orientações para a atividade no **Suplemento para o Professor**.

Leia este poema do poeta paulista José Paulo Paes (1926-1998).

Falso diálogo entre Pessoa e Caeiro

Pessoa: A chuva me deixa triste...

Caeiro: A mim me deixa molhado.

PAES, José Paulo. *Prosas, seguidas de odes mínimas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Agora, você também entrará no jogo pessoano para propor diálogos entre o ortônimo e um heterônimo ou entre os heterônimos. Para isso, oriente-se pelos passos a seguir.

- Escolha os dois interlocutores.
- Retome o capítulo e atente para as características dos poetas escolhidos.
- Procure mais informações sobre eles e leia outros poemas para se familiarizar com os estilos.
- Crie um diálogo coerente com as características levantadas, seguindo o modelo de Paes.
- O poema não deve ser assinado; use apenas as iniciais de seu nome.

1. Analise as duas telas a seguir. A primeira foi pintada pelo holandês Melchior de Hondecoeter (1636-1695) no século XVII e a segunda, pelo pintor italiano futurista Giacomo Balla (1871-1958).



ALAN JACOBS GALLERY, LONDRES

HONDECOETER, Melchior de. *Uma águia, um galo, galinhas, um pombo em voo e outros pássaros*. Século XVII. Óleo sobre tela, 107 x 136 cm.



© BALLA, GIACOMO/AUTVIS, BRASIL, 2020. BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

BALLA, Giacomo. *Voo das andorinhas*. 1913. Têmpera sobre papel, 49,5 x 73,6 cm.

! As atividades da seção estão centradas na análise de obras plásticas e contribuem para a apropriação de certo segmento do patrimônio artístico mundial, necessário para a compreensão da arte praticada em diferentes momentos e para a fruição da arte contemporânea. Propõem que o estudante lide com diferentes linguagens e desenvolva critérios estéticos que lhe permitam apreciar diferentes produções artísticas. Nesse sentido, dialoga com a CE 6, relacionada à apreciação estética de produções artísticas e culturais.

1a. O pintor representou os pássaros soltos no ar (sem qualquer apoio) e usou as asas abertas e o corpo inclinado para a frente como forma de indicar movimento e o sentido do voo.

1b. Na parte inferior, o pintor repetiu a imagem das andorinhas em uma sequência horizontal organizada. Sobre elas há alguns traços curvos também horizontais que sugerem a ideia de ar em movimento. Na parte superior, as andorinhas são menos nítidas, havendo ênfase em asas que formam uma espécie de linha diagonal. O fundo é preenchido por formas que lembram construções.

1d. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem o desejo de recriar o movimento dos pássaros, sugerindo velocidade.

Aproveite a tela de Balla para fazer uma atividade comparativa: peça aos alunos que comentem a representação do movimento nela e em "A canoa sobre o Epte", de Claude Monet, apresentada na p. 99. Na tela do impressionista, a ideia de movimento é dada pela posição do barco na tela, pelo corte à direita e pela ondulação da água, diferentemente da tela do futurista, que pinta o mesmo elemento muitas vezes, com alterações, para sugerir deslocamento e velocidade. Finalize explicando que ambos os movimentos expressam pesquisas de novas formas de pintura, cada um a seu modo.



- a) Que estratégia empregou o artista holandês, representante da arte acadêmica, para sugerir a ideia de que dois pássaros estão voando?
- b) Agora, analise a tela de Giacomo Balla traçando uma linha imaginária horizontal que a separe em duas partes iguais. O que se vê na parte inferior da tela? E na superior?
- c) Observe a forma como foi pintada a quinta figura, da direita para a esquerda, na parte inferior da tela. O que justifica o formato e a cor das asas dela e de outras andorinhas pintadas de modo semelhante? *O pintor desenhou mais algumas asas, com cores diferentes, para sugerir a ideia de que os pássaros estão batendo as asas.*
- d) Considerando suas observações anteriores, qual era o objetivo de Giacomo Balla? O que ele queria pintar?

Fala aí!

Qual foi sua primeira reação ao deparar com a obra de Flemming? Você gosta desse tipo de produção? Acha que, de fato, é arte?

2c. Resposta pessoal. Segundo a agenda cultural *on-line* InfoArtSP, a intenção do autor Alex Flemming era mostrar que o brasileiro tem “lavado as mãos” diante de questões nacionais relevantes. Ele critica essa postura de alienação e imobilismo. Disponível em: <<https://artebrasileiros.com.br/agenda-arte/alex-flemming-ecce-homo/>> (acesso em: 7 maio 2020).

Fala aí! Aproveite a atividade para retomar a proposta do Dadaísmo e do *ready-made*, vista na p. 102, fundamental para as bases da arte contemporânea. O movimento questionou o conceito de arte, entre outros fatores, por separá-la da figura do artista que constrói o objeto. Atualmente, em muitas situações, o artista é quem cria um conceito e um projeto e não necessariamente o técnico que o executa. É possível exemplificar com obras que envolvem instalações sonoras, idealizadas por artistas e executadas por técnicos de som sob seu comando.

Quanto a apreciar ou não a produção, a resposta é indiferente, desde que o aluno seja respeitoso em relação à produção, admitindo seu lugar dentro do patrimônio artístico mundial e em conformidade com o gosto de outros espectadores, e que consiga sustentar sua posição com base em argumentos informados. O esforço da discussão, nesse caso, não deve ser colocado no assunto em si, mas na construção de uma apreciação ponderada. Contribuiu-se, assim, para o desenvolvimento das habilidades EM13LP51 e EM13LP53.

3a. Sugestão de resposta: A literatura, segundo o poema, é fruto de um processo que não corresponde a um retrato fidedigno da interioridade de quem escreve. Usando o exemplo da expressão da dor, o eu lírico explica que existe (1) a dor real, (2) a dor criada pelo poeta ao compor um poema para expressá-la e (3) a dor que os leitores imaginam a partir de sua interpretação do poema, com base em sua experiência, e que não corresponde exatamente a nenhuma das duas dores do poeta.



2. Veja a reprodução desta obra plástica do artista brasileiro contemporâneo Alex Flemming. Trata-se de uma das 27 peças da coleção *Ecce Homo* (2018).

- Essa obra dialoga com uma técnica artística criada pelos vanguardistas. Qual é essa técnica? Justifique sua resposta.
- Essa técnica não foi usada exatamente conforme a proposta original. Explique por quê. *O objeto foi modificado pelo artista, que desenhou nela uma mão.*
- Como você interpretaria a obra, considerando que seu autor tinha como propósito criticar a maneira como o brasileiro estava se comportando no cenário político?



HENRIQUE LUZ

FLEMMING, Alex.
Reprodução de obra da coleção *Ecce Homo* (2018).

3. Veja, agora, este metapoema de Fernando Pessoa. Nele, “fingir” tem o sentido de criar literariamente, imaginar.



“Autopsicografia” é um poema complexo, mas fundamental para a compreensão da concepção moderna de composição artística, notadamente do tema da “sinceridade poética”. Optamos por levar o aluno a conhecer as ideias mais importantes do texto, ainda que, do ponto de vista analítico, tenhamos uma leitura incipiente. Caso a turma tenha dificuldade nessa atividade, ajude-a, apoiando-se no gabarito.

Autopsicografia

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000006.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2020.



- Diferentemente do que fazia o Romantismo, o eu lírico de “Autopsicografia” afirma que a literatura não é uma confissão, uma exteriorização imediata dos sentimentos. Explique essa ideia, apresentando, com suas palavras, os três tipos de dores nascidas do fingimento, conforme apresenta a segunda estrofe.
- Na primeira estrofe, o poeta apresenta um pensamento aparentemente paradoxal. Explique-o. *Conforme a estrofe, o poeta pode fingir, isto é, imaginar poeticamente até mesmo aquilo que, de fato, sente.*
- Na última quadra, apresenta-se o par emoção (“coração”) e razão. Qual é o efeito da primeira sobre a segunda? *A emoção (“coração”) tem o papel de entreter, distrair a razão.*
- Segundo o texto, ao ler um poema temos acesso a sentimentos deslocados para o plano estético, não real. Qual seria, então, o papel da literatura? *A literatura teria o poder de nos “distrair”, nos aliviar do confronto com o mundo real.*

Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas

PERCURSO DO CAPÍTULO

- O Pré-Modernismo: problematização do Brasil
- Euclides da Cunha
- Lima Barreto
- Monteiro Lobato
- Augusto dos Anjos

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que a inquietação gira em torno da condição do *matuto*, o homem que vive no interior do país e é considerado mais rústico. A resposta aborda o fato de que, embora pobre, esse homem 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.

4. Para defender o modo de vida do matuto, o poeta cita uma marca da variedade linguística que este emprega, o "oxente", e afirma não ser inferior a "ok", interjeição que tem origem na língua inglesa e é usada pelos moradores de algumas das grandes cidades brasileiras.

! O termo "Pré-Modernismo" foi usado pela primeira vez pelo estudioso Alceu Amoroso Lima (também conhecido como Tristão de Athayde), na obra *Contribuição à história do Modernismo: o Pré-Modernismo* (Rio de Janeiro: Agir, 1948). Para Afrânio Coutinho, "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 a sua capacidade de gerar o movimento". (COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 252.)

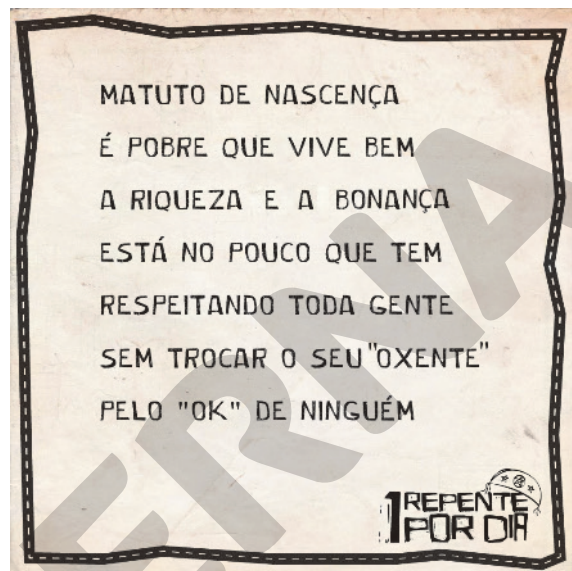
O **nacionalismo crítico** promovido pelos pré-modernistas visava à consciência acerca do país como forma de melhorá-lo. Diferencia-se do **nacionalismo utópico** dos parnasianos, que supervalorizavam algumas virtudes do Brasil.

Pra começar

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. L.

! O cap. 27 também propõe o estudo de um poema de Ailton Mesquita. Se achar conveniente, compare as duas atividades.

O escritor brasileiro Ailton Mesquita associa o repente a temas atuais em um projeto de preservação da cultura popular que desenvolve na internet. Conheça um dos textos de "Um repente por dia".



REPENTE POR DIA

1. O repente é um gênero que se destina à declamação. Quais recursos de sonoridade foram explorados pelo poeta? O poeta compôs um poema curto, cujos versos têm um número de sílabas poéticas muito semelhante (hexassílabos e heptassílabos). Ele usou a rima nos versos 2, 4 e 7 e versos 5 e 6.
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 da civilidade. Qual verso explicita isso? "Respeitando toda gente."
4. O poeta usa a linguagem como marca de identidade. Explique essa ideia.

O poema de Ailton Mesquita problematiza a 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

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; *Canaã*, de Graça Aranha; e, principalmente, *Os sertões*, de Euclides da Cunha.

Tais obras, bem como outras do período, chamam atenção para os problemas da nação que havia pouco se tornara uma república. Elas criticam a organização social do país, especialmente o abandono de algumas regiões e de alguns grupos pelo Estado, promovendo 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.

! Recomendamos as seguintes leituras sobre a história da comunidade de Antônio Conselheiro: *Canudos: o campo em chamas*, de Marco Antônio Villa, e *O império do Belo Monte*, de Walnice Nogueira Galvão. Sugerimos também que leiam os artigos e reportagens escritos por Euclides da Cunha para o jornal *O Estado de S. Paulo*, reunidos em *Diário de uma expedição*. Neles, o autor de *Os sertões* defende a intervenção militar como forma de resguardar a República da ameaça dos conselheiristas.



BAPTISTÃO

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 a base do romance naturalista *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.

! Se achar conveniente, remeta os alunos à p. 77, em que foi discutido o uso do termo “raça”. O Determinismo está explicado na p. 76.

Sabia?

A Guerra de Canudos inaugurou, no Brasil, a cobertura jornalística diretamente do local dos acontecimentos.

Raquitismo: fraqueza óssea; debilidade.

Neurastênicos: que sofrem de neurastenia (fadiga extrema).

Desempeno: elegância.

Translação: movimentação.

Sofreia: puxa as rédeas.

Espenda: parte da sela em que se encaixa a coxa do cavaleiro.

Celeremente: rapidamente.

Meandros: caminhos tortuosos.

Euclides da Cunha: a investigação do sertão

Nos artigos e reportagens que escreveu sobre a Guerra de Canudos, ocorrida no interior do estado da Bahia, 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. Entretanto, 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 aos textos patrióticos que publicara cinco anos antes.

Escrita ao longo de quatro anos, a obra *Os sertões* analisa a Guerra de Canudos aliando ciência e arte. Influenciado pelo determinismo do filósofo francês Hippolyte Taine, segundo o qual o comportamento humano é determinado pelo meio, pela raça e pelo momento, Euclides dividiu sua obra em três partes: “A terra” (o meio), “O homem” (a raça) e “A luta” (o momento).

Os sertões mescla estilos muito diversos, ora retomando o discurso científico, caracterizado pelo vocabulário técnico, ora apostando no 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

Os atritos do governo com Canudos iniciaram-se em 1896 e estenderam-se 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 as pressões dos grandes proprietários de terras, que sentiam a escassez de mão de obra local, foram os verdadeiros responsáveis pelo massacre.

“O homem”: os protagonistas da tragédia

Na segunda parte de sua obra, Euclides da Cunha, apoiado nas teorias científicas da época, aborda a formação racial do sertanejo e suas características.

Visto como uma vítima do ataque desproporcional das forças republicanas, ele acaba sendo mostrado pelo autor como um herói singular. Leia como Euclides o apresenta 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 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 **atonía** 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*. ed. esp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. (Saraiva de Bolso). (Fragmento).



1. A fim de caracterizar o sertanejo, Euclides da Cunha toma por base uma imagem. Para ele, o sertanejo seria um “Hércules-Quasímodo”. Explique por que essa imagem constitui um paradoxo.
2. Com base no texto, explique por que o autor de *Os sertões* recorre à figura monstruosa de um “Hércules-Quasímodo” para caracterizar o sertanejo.

O autor defendeu que a Guerra de Canudos era fruto do choque entre dois grupos de mestiços – os “curibocas” do sertão (brancos + índios) e 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 ao meio hostil, identificou neles, bem como nos outros mestiços, o mesmo mal: o fanatismo. Segundo sua obra, os seguidores de Antônio Conselheiro, dominados pelo **fanatismo religioso**, aguardavam o retorno messiânico de D. Sebastião, que, acreditavam, voltaria para liquidar as tropas republicanas. Os soldados, por sua vez, tomados pelo **fanatismo político**, cultuavam a memória do marechal **Floriano Peixoto** (que morrera dois anos antes) e eram liderados por um coronel considerado tão fanático quanto Conselheiro, Moreira César. 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**. Viveu sob o signo do “não”: a Academia Brasileira de Letras nunca o reconheceu como membro e suas publicações não eram prestigiadas como mereciam. A trajetória do autor é prova concreta de que, no Brasil, o advento da República e da abolição da escravatura não proporcionou aos negros e mestiços (instruídos ou não) reais possibilidades de mobilidade social. Além disso, os discursos científicos raciais que chegavam ao país tentavam justificar as condições desumanas a que os negros eram submetidos, mesmo sendo legalmente livres.

Fugindo ao formalismo literário da academia, Lima Barreto procurou construir uma literatura que privilegiasse o registro oral — a verdadeira fala do povo —, procedimento que muitos críticos enxergaram como “descuido da linguagem”. A crítica ao funcionalismo público e ao vício brasileiro do protecionismo bem como o retrato do preconceito racial aparecem com frequência na boca de seus personagens. O subúrbio carioca é outra referência constante em suas narrativas.

Triste fim de Policarpo Quaresma

! Se achar necessário, remeta os alunos ao boxe sobre *Dom Quixote*, p. 25 (cap. 3).

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, uma espécie de D. Quixote nacional. Policarpo Quaresma, major que vive no subúrbio e exerce a função de subsecretário no Arsenal da Guerra, é um patriota idealista e fanático, ridicularizado às escondidas pelos colegas. O livro divide-se em três partes, relacionadas aos projetos do protagonista:



Atonia: fraqueza.

Remorada: atrasada, demorada.

Langorosa: melancólica.

1. O paradoxo consiste na associação, em um único referente, de elementos inconciliáveis. A figura do “Hércules-Quasímodo” seria a fusão de dois personagens antagonísticos: o semideus Hércules (belo e forte) da mitologia grega e o corcunda Quasímodo (homem deformado e feio) personagem do romance *Notre-Dame de Paris*, escrito pelo francês Victor Hugo.

2. Euclides da Cunha afirma que o sertanejo é destituído de força atlética, é torto, feio, desengonçado e parece sempre fatigado. Todas essas características poderiam ser associadas ao personagem Quasímodo. Entretanto, esse mesmo sertanejo é diferenciado daqueles que revelam “raquitismo” e, uma vez que a “aparência de cansaço ilude”, deve ser visto como forte.

Conhecido como “Marechal de Ferro”, foi presidente após a renúncia do marechal Deodoro da Fonseca, de 1891 a 1894. Seu governo foi marcado por várias revoltas.



BAPTISTÃO

Eugenia: racismo maquiado de ciência

O termo *eugenia*, criado pelo antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911), refere-se ao estudo de agentes que poderiam melhorar ou empobrecer 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 (1889-1974).

1. Projeto nacionalista

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. Essas e outras extravagâncias (por exemplo, a iniciativa de cumprimentar as pessoas chorando, como faziam os indígenas Tupinambá) levam-no a ser internado em um hospital psiquiátrico.

2. Projeto agrícola

Policarpo adquire uma propriedade rural (o Sítio do Sossego), fracassa na tentativa de aplicar nas terras as teorias que aprendeu nos livros e, involuntariamente, envolve-se nas politicagens do interior.

3. Projeto político

Quaresma engaja-se como voluntário nas tropas lideradas pelo “Marechal de Ferro”, Floriano Peixoto, para lutar pelos ideais republicanos no episódio da **Revolta da Armada**. Na ilha das Enxadas, assume a função de carcereiro e testemunha a condenação ilegal e aleatória de presos políticos ao fuzilamento. Indignado, escreve uma carta em protesto e tem seu “triste fim”, o mesmo dos demais presos políticos, injustamente decretado por seu “ídolo político”.

O fragmento a seguir pertence ao último capítulo do romance. Consciente do destino a que fora condenado por sua própria pátria, Policarpo reflete sobre suas escolhas.

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 atribuíra 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 carnicaria distante, falara fundo a todos os seus 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. Levava 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.

[...]

A pátria que quisera ter era um mito; era um fantasma criado por ele no silêncio do seu gabinete. Nem a física, nem a moral, nem a intelectual, nem a política que julgava existir, havia.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Ática, 2003. (Bom Livro). (Fragmento).

Conflito ocorrido em 1893, quando forças rebeldes da Marinha se voltaram contra o governo do marechal Floriano Peixoto.

Biblioteca cultural

Veja uma animação que resume a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, realizada para o projeto Biblioteca Enraizando, produzido por Marcelo da Silva, Victor Balestrin e Wellington C. Gonçalves. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_71GGVyiGw> (acesso em: 30 mar. 2020.)

A desoras: fora de hora.

Carnicaria: grande massacre; carnificina.

Pandegara: festejara.



1. Que função expressiva tem o discurso indireto livre nesse trecho do romance?

A aproximação entre a voz do narrador e a do personagem, promovidas pelo discurso indireto livre, produz a impressão de que há uma identificação entre o que

2. Policarpo escreve a Floriano Peixoto.

a) Que justificativa ele dá para o fato de ter escrito a carta?

b) Segundo Policarpo, o que explica a determinação do governo de puni-lo?

Releia o terceiro parágrafo antes de responder. O governo de Floriano Peixoto era arbitrário (“de conduta tão irregular e incerta”), não agia com base em pressupostos previstos pela lei.

3. A que conclusão chega Policarpo sobre sua trajetória?

Em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, o nacionalismo do protagonista poderia 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 personagem principal do romance de Lima Barreto.

2a. Policarpo Quaresma justifica-se afirmando ser imoral o fato de vários presos terem sido escolhidos aleatoriamente, sem nenhuma possibilidade de julgamento, para a condenação sumária à morte.

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, “Uma velha praga”, publicado em 1914, já prenunciava o tipo de autor que ele seria. No texto, Lobato criticou a idealização do caboclo, com base em sua experiência como fazendeiro no Vale do Paraíba (SP), e denunciou o descaso das autoridades com as consequências do hábito caipira de queimar o mato para plantar.

No mesmo ano, publicou outro texto de repercussão nacional, cujo título daria nome à sua obra de estreia: *Urupês*. Nele, o caboclo aparece representado de forma caricatural na figura de Jeca Tatu. Leia um trecho.

O indianismo está de novo a deitar copa, de nome mudado. Crismou-se de “caboclisto”. O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; a ocará 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.

É de ver o orgulhoso entono com que respeitáveis figurões batem no peito exclamando com altivez: sou raça de caboclo!

Anos atrás o orgulho estava numa ascendência de tanga, inçada de penas de tucano, com dramas íntimos e flechaços de curare.

Dia virá em que os veremos, murchos de prosápia, confessar o verdadeiro avô: — um dos quatrocentos de Gedeão trazidos por Tomé de Sousa num barco daqueles tempos, nosso mui nobre e fecundo *Mayflower*.

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 beíço, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. In: SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas latino-americanas*: polêmicas, manifestos e textos críticos. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2008. (Fragmento).

Lembra?

Nos textos literários, o **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, nas palavras do narrador, da fala de um personagem. E o **discurso indireto livre** é a técnica narrativa em que as falas dos personagens se misturam às falas do narrador, sem aspas ou travessões.

3. Policarpo, decepcionado, percebe que todos os seus esforços em defesa da pátria (estudo da geografia e histórias brasileiras, do folclore, dos recursos agrícolas, a defesa do tupi como língua nacional etc.) resultaram inúteis. Dessa forma, como havia dedicado sua existência a esse projeto nacionalista, conclui que sua vida fora uma sucessão de erros e que a pátria que ele concebera e defendera era um mito.



BAPTISTÃO



Ocará: praça situada no interior de aldeia indígena.

Troxada: dotada de cano de aço muito resistente.

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.

Entono: orgulho, altivez.

Inçada: cheia, coberta.

Curare: veneno paralisante.

Prosápia: vaidade.

Quatrocentos de Gedeão: grupo de degredados e jesuítas que chegaram com Tomé de Sousa.

Mayflower: navio que, em 1620, transportou os peregrinos ingleses para os Estados Unidos.

Aborígene: nativo, primitivo.

1a. 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.

1b. Lobato vale-se de uma suposta fala dos brasileiros — “Ai Jesus!” — para indicar que, em sua opinião, dá-se um valor injustificável ao caboclo.



Jeca Tatu, personagem de Lobato, em ilustração de Belmonte, s.d.

Fala aí!

A intertextualidade também foi um recurso usado por Lobato para a construção do tom sarcástico do texto. Quais referências a textos literários ou personagens você reconhece? Conseguir identificá-los causa satisfação?

As perguntas permitem que discutamos com os alunos o fato de uma biblioteca cultural ampla nos permitir compreender melhor uma série de 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.



1. No texto, Monteiro Lobato afirma que o indianismo celebrizado pelos autores românticos não tinha morrido, mas “evoluiu” para o que ele chama de “caboclo”.

a) Explique com suas palavras o que Lobato quis dizer.

b) Lobato usa um tom sarcástico no texto. Como isso se revela no parágrafo 5?

2. No Romantismo, 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. A que ou a quem se refere o autor com “demolidores de ídolos”, “gente má e sem poesia” que lhes expunha “a verdade nua”? *Refere-se à ciência (a etnologia).*

b) Os trechos do romance citados no item a mostram que o narrador assume a voz daqueles que critica. Que efeito é obtido com esse procedimento?

O efeito irônico, sarcástico.

3. No texto, Lobato usa o estar de cócoras como metáfora que sintetiza a postura do “Jeca”. Explique o sentido construído.

“Acocora(-se)” tem o sentido metafórico de não mudar, não progredir.

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 chamou genericamente de “Jeca” e que seria, segundo ele, responsável pelo atraso da nação. Influenciado pelas teorias racistas de seu tempo, o autor atribuiu ao “caboclo” uma preguiça e uma negligência quase inatas, que o tornariam passivo diante dos problemas que o atingem.

Porém, anos mais tarde, após ter acesso a estudos sobre saúde pública, Monteiro Lobato reformulou sua imagem do “Jeca”. Passou a defender que a indolência do homem do campo não seria inata, mas advinda 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 esclarecer a população.

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 revelam influências românticas, naturalistas, parnasianas e simbolistas. Decomposição do corpo, morte e sofrimento estão presentes na curta produção desse escritor, que, instigado pelas ideias do biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), empregou em seus poemas termos científicos e escatológicos (relativos a imundices), motivo pelo qual é conhecido como o “poeta do mau gosto”. Leia.

Versos íntimos

Vês! Ninguém assistiu ao formidável

Enterro de tua última quimera.

Somente a Ingratidão — esta pantera —

Foi tua companheira inseparável!

Acostuma-te à lama que te espera!

O Homem, que, nesta terra miserável,

Mora, entre feras, sente inevitável

Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo. Acende teu cigarro!

O beijo, amigo, é a véspera do escarro,

A mão que afaga é a mesma que apedreja.

Se a alguém causa inda pena a tua chaga,

Apedreja essa mão vil que te afaga,

Escarra nessa boca que te beija!



Quimera: fantasia, utopia.

Chaga: ferida aberta.

1. Os pronomes “tua”, “te” e “teu”, o substantivo (vocativo) “amigo” e as formas verbais “vês” (presente do indicativo), “acostuma-te”, “toma”, “acende”, “apedreja” e “escarra” (imperativo afirmativo).



1. Que marcas linguísticas evidenciam que os versos são direcionados a um interlocutor?
2. Qual sentido é sugerido pela imagem do enterro da “última quimera”?
3. É correto afirmar que, de acordo com o segundo quarteto, não há saída para a selvageria do ser humano? Justifique.
4. Para traduzir uma ideia sobre a conduta humana, o autor se vale de ideias anti-téticas nos versos 10 e 11.
 - a) Explique a ideia expressa nesses versos.
 - b) Que conselho o eu lírico dá a seu interlocutor no último terceto?

Diante de uma atitude solidária, ele aconselha o interlocutor a produzir o mal para evitar qualquer decepção.

Em Augusto dos Anjos, teorias como o evolucionismo, filosofias como a de **Schopenhauer**, 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. Essa ousadia faz do autor um precursor das rupturas propostas mais tarde pelos modernistas.

2. O sentido de frustração, construído pela imagem do enterro do último sonho de alguém, ao qual não teria comparecido ninguém, a não ser a “Ingratidão”.

3. Espera-se que os alunos concordem com a análise, pois, na segunda estrofe, o eu lírico afirma que não há outra saída que não a de também ser fera para sobreviver a um mundo tão hostil e perverso e não ser devorado pelos iguais.

4a. Resposta pessoal. Sugestão: O eu lírico sugere que a bondade pode ser sucedida pela maldade. Assim, o beijo (que simboliza o amor) precede o escarro – ou desprezo; do mesmo modo, o carinho de uma mão que afaga antecede a violência de uma mão que apedreja.

Arthur Schopenhauer (1788-1860) cultuou o pessimismo e a dor existencial, bastante abordados no Simbolismo.

Investigue. Sugerimos que as informações sejam escritas em notas adesivas. Oriente o grau de detalhamento que julga adequado ao seu planejamento. A atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LP22 e EM13LP34.

Investigue

A partir deste capítulo, você passa a estudar autores mais recentes e que, por isso, tinham ou têm profissões mais próximas das que você conhece. Com seus colegas, monte um mapa de profissões na sala de aula, usando como base um mapa do Brasil. A cada novo capítulo, vocês devem incluir os autores estudados, afixando as anotações — nome e formação — em cima do estado de origem. Ao lado do mapa, serão afixadas outras anotações, agora 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: Euclides da Cunha — engenheiro civil. Ao lado do mapa: 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.

O Pré-Modernismo EM AÇÃO

1. O texto 1 é um dos sonetos mais conhecidos de Augusto dos Anjos. O texto 2 é a letra de uma canção gravada pela banda Titãs em 1989. Leia-os e responda às questões.

Texto 1

Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,
Monstro de escuridão e rutilância,
Sofro, desde a epigênese 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!



Rutilância: esplendor.

Epigênese: no contexto: primórdios; início.

Hipocondríaco: excessivamente preocupado com a saúde.

Análogo: semelhante, parecida.

ANJOS, Augusto dos. Psicologia de um vencido. In: CALIXTO, Fabiano (org.). *Eu*. São Paulo: Hedra, 2012.

Entendemos que o contato com os compositores e intérpretes brasileiros contribui significativamente para a formação cultural dos estudantes, tendo em vista a importância do gênero *canção* como fator de identidade brasileira. O especialista José Miguel Wisnik nos lembra que “Meio e mensagem do Brasil, pela tessitura densa de suas ramificações e pela sua penetração social, a canção popular soeira em seu próprio corpo as linhas da cultura, numa rede complexa que envolve a tradição rural e a vanguarda, o erudito e o popular, o nacional e o estrangeiro, o artesanato e a indústria” (WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Schwarcz, 1999).

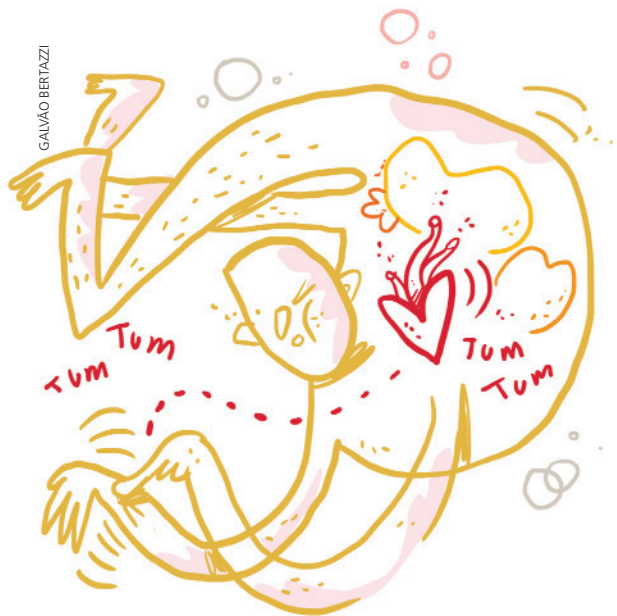
Texto 2

O pulso

O pulso ainda pulsa
 O pulso ainda pulsa
 Peste bubônica câncer pneumonia
 Raiva rubéola tuberculose anemia
 Rancor cisticercose caxumba difteria
 Encefalite faringite gripe leucemia
 O pulso ainda pulsa
 O pulso ainda pulsa
 Hepatite escarlatina estupidez paralisia
 Toxoplasmose sarampo esquizofrenia
 Úlcera trombose coqueluche hipocondria
 Sífilis ciúmes asma cleptomania
 O corpo ainda é pouco
 O corpo ainda é pouco
 Reumatismo raquitismo cistite disritmia
 Hérnia pediculose tétano hipocrisia
 Brucelose febre tifoide arteriosclerose miopia catapora culpa
 [cárie cãibra lepra afasia
 O pulso ainda pulsa
 O corpo ainda é pouco

Disco *Ô Blésq Blom*. 1989. WEA. O pulso. Marcelo Fromer/Tony Bellotto/Arnaldo Antunes. Ciclope/Warner Chappell.

- Por que é correto afirmar que o primeiro verso do soneto está relacionado às influências cientificistas sobre Augusto dos Anjos?
- O termo “ânsia” (conjunto de fenômenos que antecedem a morte) é importante para a construção do sentido do **soneto**. Identifique as palavras que rimam com “ânsia” e explique o efeito de sentido dessa repetição sonora.
- Considerando a leitura global do **soneto**, o “verme”, que “declara guerra” à vida, parece ser uma figura desejada ou indesejada? Por quê?
- O que sugere a metonímia “pulso” na letra da canção dos Titãs?
- A letra da canção é estruturada com base numa lista de enfermidades. Que efeito expressivo causa essa enumeração?
- Que elementos são estranhos à lista de doenças?
- Por que, na sua opinião, os compositores incluíram essas palavras na lista?
- Que relação você poderia estabelecer entre o verme, presente no soneto de Augusto dos Anjos, e as doenças, presentes na letra da canção dos Titãs?



1a. Porque o eu lírico se define utilizando vocabulário típico das ciências: ele seria resultado de um elemento (carbono) e de um composto químico (amoniaco).

1b. As palavras são “rutilância”, “infância” e “repugnância”. Repetindo sons semelhantes ao de “ânsia” em parte significativa do soneto, o poeta sugere que essa sensação física desagradável que o eu afirma sentir é contínua.

1c. Parece ser uma figura desejada, pois o eu lírico vê a morte como algo capaz de interromper a dor. Ele se vê como “vencido” e condenado ao sofrimento “desde a epigênese da infância”.

Lembra?

Metonímia: figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra por outra que com ela tem uma relação de continuidade: a parte pelo todo, o concreto pelo abstrato, a causa pelo efeito etc.

1f. “Raiva” (que tem duplo sentido: o da doença em si e o do sentimento), “rancor”, “estupidez”, “ciúmes”, “hipocrisia” e “culpa”.

1g. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos considerem esses sentimentos tão perigosos para o ser humano quanto as doenças propriamente ditas.

1h. O verme, presente no soneto de Augusto dos Anjos, é aquele que “declara guerra” à vida. Na canção composta pelos Titãs são as doenças (físicas e psíquicas) que promovem essa tentativa de destruição.



Biblioteca cultural

A Banda Titãs estreou em 1982 no Sesc Pompeia, na cidade de São Paulo. Em 1984, lançou seu primeiro disco. Ao longo destes anos, alguns integrantes saíram do grupo, outros entraram, mas os Titãs continuam fazendo música e shows por todo o Brasil.

“O pulso” é uma das faixas do álbum *Ô Blésq Blom*, sexto da banda Titãs, lançado em 1989. Procure ouvir as canções “Miséria” e “Flores”.



2. Você leu um trecho de *Urupês*, de Monteiro Lobato, que apresenta uma visão crítica acerca do caboclo, morador do interior do país. Leia, agora, a canção “Melodias do sertão”, da compositora mineira Fernanda Calazans, gravada pela 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

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/bruna-viola/melodias-do-sertao.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

- a) O que diferencia o texto *Urupês* e a canção quanto ao emissor do ponto de vista?
- b) Lobato trata o caboclo como inapto para alcançar o que era moderno e complexo. De certo modo, a canção retoma essa caracterização. Quais elementos remetem a um estágio menos avançado, considerando a evolução tecnológica?
- c) Tais elementos não são submetidos à crítica e ao sarcasmo, como ocorre em *Urupês*. Como procede a voz que fala na 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 homem e a natureza com aquela expressa na canção.

2a. Na canção, o emissor é um indivíduo que vive no campo, diferentemente do que ocorre em *Urupês*, cujo conteúdo sugere um indivíduo ilustrado (já que conhece literatura e ciência), que fala a partir da cidade.

2b. 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.

2c. A voz que fala na canção submete os componentes da vida no campo à idealização, apresentando-os em termos positivos, com base na simplicidade e na integração com a natureza.

2d. 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 homem integrado à natureza e dominando-a, como evidencia o uso de “esporas que não ferem” e “as rédeas obedecem”.



Desafio de linguagem

Exposição oral

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

A canção de Bruna Viola e aquelas de outros compositores do estilo sertanejo revelam uma visão idealizada do sertão (campo), apoiada na simplicidade e na paz. Vamos conhecer melhor o tema? Prepare, com seu grupo, uma exposição oral.

- Comece com o recorte do tema (tecnologia usada na agricultura, profissões ligadas ao campo, dificuldades dos pequenos agricultores etc.), necessário para que você não exceda o objetivo.
- Defina fontes confiáveis e neutras, uma vez que o tema envolve polêmicas. Esteja atento ao contexto de produção dos textos e à comprovação das informações que apresentam.
- Compare as informações obtidas na pesquisa: confie naquelas que são expostas em mais de um texto e investigue as contradições. Esteja atento a imprecisões e erros.
- Prepare *slides* para acompanhar sua fala. Eles devem ter unidade visual, garantir leitura confortável e apresentar texto verbal sintético, claro e livre de erros de digitação. Use tópicos.
- Inclua imagens, cuidando para que tenham boa resolução. Faça legendas.
- Ensaie, com o grupo, a apresentação da fala para garantir uma boa organização.



Biblioteca cultural

A cantora e violeira Bruna Viola ganhou o Grammy latino em 2017 pelo álbum *Melodias do sertão*. Você pode ouvir as canções no site oficial da artista, disponível em: <<https://www.brunaviolaoficial.com.br>> (acesso em: 9 jan. 2020).



A primeira fase do Modernismo: o espírito combativo

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. L.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Fases do Modernismo brasileiro
- A Semana de Arte Moderna
- Mário de Andrade
- Oswald de Andrade
- Manifesto Antropofágico
- Manuel Bandeira

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

! Apresentaremos, na p. 142, um infográfico com algumas das principais referências históricas do século XX. Avalie a pertinência de antecipar a observação dos dados.

Pra começar

A pintora paulista Tarsila do Amaral (1886-1973) iniciou sua formação artística no Brasil e a completou em Paris, onde estudou com mestres consagrados. Mais tarde, de volta ao país e, em contato com artistas brasileiros, partiu para uma produção modernista, que podemos observar nas duas telas a seguir.



TARSILA DO AMARAL LICENCIAMENTOS - PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

AMARAL, Tarsila do. *São Paulo*, 1924. Óleo sobre tela, 67 x 90 cm.



TARSILA DO AMARAL LICENCIAMENTOS - MUSEU DE NOVA YORK, ESTADOS UNIDOS

AMARAL, Tarsila do. *2ª classe*, 1933. Óleo sobre tela, 110 x 151 cm.

Biblioteca cultural

Assista a programas especiais da TV Cultura sobre os 125 anos de nascimento da pintora Tarsila do Amaral em: <<http://tvcultura.cmais.com.br/culturaretro/tarsila-doamaral-cultural-livrecmais>> (acesso em: 30 mar. 2020).

1. As telas apresentam elementos relativos ao universo dos transportes.
 - a) Na primeira, qual é a contribuição da figura do bonde para a construção da imagem da cidade de São Paulo? Não deixe de considerar o ano em que foi pintada.
 - b) Que outros elementos contribuem para o mesmo efeito?
 - c) É correto afirmar que, na segunda tela, o trem surge com o mesmo propósito? Explique sua resposta.
2. Na tela *São Paulo*, Tarsila mostra a influência da vanguarda cubista. A tela revela a simplificação e a geometrização das formas, visíveis tanto em elementos retilíneos quanto arredondados. Apresente exemplos de cada grupo.
3. Observe, novamente, a tela *2ª classe*.
 - a) O que chama atenção na representação do rosto das pessoas à porta do vagão?
 - b) Qual é o efeito expressivo dessa forma de representação?

As telas de Tarsila do Amaral reproduzidas exemplificam duas fases distintas do movimento modernista. Na primeira, vemos, nos elementos modernos da cidade de São Paulo, o interesse em mostrar a atualização do Brasil em relação ao contexto internacional, o que também se revela na opção da artista por incluir alguns traços da arte vanguardista. Na segunda, podemos observar a intenção de consolidar as inovações da forma artística propostas na fase anterior, mas agora abordando temas sociais.

Neste capítulo, estudaremos os textos do período que se convencionou chamar de “primeira fase modernista” ou “fase heroica” (por seu espírito combativo). Assim como a tela *São Paulo*, a literatura dos primeiros modernistas propõe a negação radical dos modelos do passado e a incorporação do cotidiano, principalmente dos índices de modernidade.

! A denominação “fase heroica” foi empregada, pela primeira vez, pelo professor e crítico literário João Luiz Lafetá na obra *1930: a crítica e o Modernismo* (São Paulo: Duas Cidades, 1974).

A Semana: dias bem agitados

Diferentemente do que ocorreu em outros países hispano-americanos, no Brasil o movimento modernista foi chamado, inicialmente, e por vezes de maneira pejorativa, de “futurismo paulista”, porque havia em São Paulo um grupo de jovens artistas simpatizantes dos conceitos de valorização da metrópole, da máquina e da velocidade, propostos no “Manifesto do Futurismo”, de Marinetti. Aos poucos, artistas mais nacionalistas, como o escritor paulistano Mário de Andrade, começaram a usar o termo *modernismo* no lugar de *futurismo* por considerarem essa denominação mais abrangente.

O início do movimento foi marcado pela Semana de Arte Moderna, evento realizado no Teatro Municipal de São Paulo de 13 a 18 de fevereiro de 1922. Aproveitando o centenário da Independência do Brasil (1822) e inspirando-se no festival de música, pintura, literatura e moda realizado anualmente em Deauville, na França, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e outros artistas organizaram uma exposição com aproximadamente cem obras plásticas expostas no saguão do teatro, além de apresentações noturnas de música, dança, discursos e trechos de obras modernistas.

A Semana evidenciou o espírito de ruptura e questionamento que já começava a dominar a arte brasileira desde os primeiros anos do século XX e que seria responsável pelo desenvolvimento do movimento modernista entre nós. Organizado para “chocar a burguesia”, o evento foi recebido com perplexidade pela plateia, admiradora da arte realista-naturalista e parnasiana. Ironicamente, a Semana não teria ocorrido sem o apoio financeiro de alguns dos integrantes dessa classe social, como Paulo Prado, um membro da oligarquia cafeeira que desejava que São Paulo superasse sua “mentalidade provinciana”.

1a. A referência ao bonde contribui para sugerir uma cidade que começa a se modernizar.

1b. Os edifícios, o poste de luz, a bomba de gasolina, as estruturas de ferro sustentando o viaduto e o letreiro com os algarismos.

1c. Não. A tela tem como foco o grupo humano; o trem contribui para marcar sua condição de pobreza e não para indicar o progresso da cidade.

2. Sugestões: Elementos retilíneos: passeio público, contorno dos prédios, bonde; elementos arredondados: árvore no primeiro plano, curso do rio, bomba de gasolina, poste de iluminação, torres de suporte do viaduto.

3a. Os rostos estão deformados.

3b. Os rostos sugerem sofrimento e podem provocar a comoção do público.

Marcos literários

O Modernismo brasileiro é inaugurado oficialmente com a Semana de Arte Moderna, em 1922. A obra que marca o início da segunda fase modernista é *A bagaceira* (1928), de José Américo de Almeida.



Capa de Di Cavalcanti para o catálogo da Semana de Arte Moderna. São Paulo, 13 a 18 de fevereiro de 1922.

! Se desejar ler mais sobre a relação entre a elite paulistana e os modernistas, consulte *Semana de 22: entre vaias e aplausos* (São Paulo: Boitempo, 2002), de Marcia Camargos.



Desafio de linguagem

Produção de gif

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Em grupos, vocês produzirão *gifs* (ao estilo biográfico) sobre a Semana de Arte Moderna. Esses *gifs*, formados por, no máximo, 12 imagens legendadas, devem contar os principais fatos referentes ao evento. Para isso pesquisem os artistas participantes, as obras plásticas em exposição no saguão, os eventos noturnos, a reação do público, a cobertura de imprensa etc. É importante que as imagens escolhidas formem uma sequência coerente.



BAPTISTÃO

Sabia?

Além de autor de literatura, Mário de Andrade diplomou-se pelo Conservatório Dramático e Musical e escreveu crítica literária e textos teóricos essenciais para a compreensão do Modernismo no Brasil.

Tipo de composição que reúne grande variedade de melodias populares e/ou folclóricas.

Makunaíma ("Grande Mau") é um personagem ligado às lendas das tribos da Guiana e da Venezuela amazônica.

! Para escrever *Macunaíma*, Mário de Andrade estudou elementos folclóricos em várias obras, dentre elas o 2º volume de *Vom Roraima zum Orinoco/Do Roraima ao Orenoco*, de Theodor Koch-Grünberg, e *Contos populares*, de Sílvio Romero.

Murmurejo: sussurro.

Uraricoera: rio extenso da bacia hidrográfica amazônica.

Sarapantar: espantar.

Sabia?

Muirakitã (do tupi *mbyrakitã*) é um amuleto que pode ter formato de sapo, peixe etc., comum na região da Amazônia. Na rapsódia de Mário de Andrade, *Macunaíma* recebe o talismã sagrado de seu único e grande amor, a guerreira amazônica da tribo das Icamíabas, Ci, mãe do mato, transformada, após a morte, na estrela Beta da Constelação Centauro.

! Mário de Andrade e Oswald de Andrade têm produções significativas tanto na prosa quanto na poesia. Optamos por destacar a prosa do primeiro e a poesia do segundo.

Mário de Andrade: o "escritor-síntese"

Vários artistas contribuíram para o surgimento de nosso movimento modernista, mas a crítica credits a Mário de Andrade (1893-1945) um papel central na defesa das novas propostas artísticas.

Mário foi um homem plural, aventurando-se em vários ramos da arte. Preocupado com a identidade nacional, dedicou-se ao estudo do folclore e defendia que era preciso voltar-se para a variada tradição brasileira antes de incorporar uma cultura alheia a ela.

Além de poemas inovadores, escreveu uma inventiva obra em prosa, que contou com contos, romances e a importante rapsódia *Macunaíma*.

Macunaíma: obra central da fase heroica

Macunaíma, o herói sem nenhum caráter apresenta um herói popular aventureiro e sobre-humano, que atua num espaço e tempo indefinidos. Ao contrário dos heróis tradicionais, porém, o protagonista criado por Mário é individualista, vaidoso e covarde, busca o lucro fácil, desrespeita valores morais e éticos e desvia-se facilmente de sua missão.

Macunaíma é uma divertida colagem de lendas, credices e costumes da tradição brasileira, bem como de nossos falares. Nessa **rapsódia**, como o autor classificou a obra, o índio Tapanhuma **Macunaíma** nasce na selva amazônica "preto retinto", torna-se o Imperador do Mato-Virgem e impõe-se uma missão: resgatar seu muiraquitã, roubado pelo mascate peruano Venceslau Pietro Pietra (na verdade, um gigante comedor de gente, o Piaimã). O herói viaja para São Paulo, onde mora Pietro Pietra, e apela para a macumba para vencer o gigante estrangeiro. Depois, empreende uma viagem pelo Brasil para fugir do minhocão Oibê e, ao retornar a sua terra de origem, transforma-se numa estrela da Constelação Ursa Maior.

Como se fosse uma coletânea de "causos" inventados pelo povo, *Macunaíma* apresenta, em cada capítulo, uma "aventura" de um personagem que, para Mário de Andrade, condensa muitas características do povo brasileiro. Daí ser possível entender o subtítulo "o herói sem nenhum caráter" como uma referência à impossibilidade de se traçar um caráter único para representar um país tão diverso.

Leia o fragmento a seguir, que é o início da rapsódia.

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhuma pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava:

— Ai! que preguiça!... ! Sugerimos que você apresente um resumo de *Macunaíma* aos alunos, seguindo a divisão feita pelo crítico literário e poeta Haroldo de Campos (*Morfologia do Macunaíma*. São Paulo: Perspectiva 1973). As informações estão disponíveis no **Suplemento para o professor**.



GALVÃO BERTAZZI

e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no **jirau de paxiúba**, espionando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força do homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém. E também **espertava** quando a família ia tomar banho no rio, todos juntos e nus. Passava o tempo do banho dando mergulho, e as mulheres soltavam gritos gozados por causa dos **guaiamuns** diz-que habitando a água-doce por lá. No **mocambo** si alguma **cunhatã** se aproximava dele para fazer festinha, Macunaíma punha a mão nas graças dela, cunhatã se afastava. Nos machos guspia na cara. Porém respeitava os velhos e frequentava com aplicação a murua a poracê o torê o bacororô a cucuicogue, todas essas danças religiosas da tribo.

Quando era pra dormir trepava no **macuru** pequeninho sempre se esquecendo de mijar. Como a rede da mãe estava por debaixo do berço, o herói mijava quente na velha, espantando os mosquitos bem. Então adormecia sonhando palavras-feias, imoralidades **estrambólicas** e dava patadas no ar.

Nas conversas das mulheres no **pino do dia** o assunto eram sempre as peraltagens do herói. As mulheres se riam muito simpatizadas, falando que “espinho que pinica, de pequeno já traz ponta”, e numa **pajelança** Rei Nagô fez um discurso e avisou que o herói era inteligente.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. ed. esp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de Bolso).



1. Mário de Andrade inicia sua rapsódia narrando o nascimento do “herói da nossa gente”, Macunaíma, em tom elevado, típico de uma epopeia: o herói de uma nação (Brasil) nasce “no fundo do mato-virgem”, espaço não localizável. Entretanto, esse “tom” é quebrado no mesmo parágrafo.

- Que elementos do texto permitem afirmar que há essa quebra?
- O caráter de Macunaíma é apresentado nos parágrafos seguintes. Que traços o aproximam e o afastam do perfil heroico?
- O herói Macunaíma tem traços das três etnias que formam o povo brasileiro. Como aparecem no trecho?
- Nessa obra, Mário de Andrade dialogou com os textos dos primeiros cronistas (século XVI) e dos autores românticos (século XIX) de modo crítico. Qual perspectiva o afasta dos primeiros? E dos segundos?

2. Embora pouco perceptível nesse trecho inicial, *Macunaíma* apresenta traços da vanguarda surrealista. Identifique, no fragmento, um aspecto que sugira essa ligação.

Mário em verso

Em 1922, Mário de Andrade publicou *Pauliceia desvairada*, coletânea de poemas iniciada pelo “Prefácio interessantíssimo”, texto que apresentou ao leitor o que o autor paulistano denominou “Desvairismo”, ou seja, a defesa da escrita automática surrealista, a proposta futurista das palavras dispostas em liberdade (*parole in libertà*) e a busca da “deformação” artística da realidade. Além disso, propôs uma retomada crítica do passado histórico.



Desafio de linguagem

Produção de *playlist* comentada

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Como você faria caso quisesse explicar o Brasil para um estrangeiro usando canções?

Em grupos, pesquisem canções que falem do Brasil e apresentem o resultado por meio de uma *playlist* comentada.



Jirau de paxiúba: estrado de varas feito com fibras de palmeiras.

Espertava: despertava.

Guaiamuns: caranguejos.

Mocambo: quilombo.

Cunhatã: cunhã, moça adolescente.

Macuru: balanço feito de pano e cipó.

Estrambólicas: repugnantes.

Pino do dia: horário de sol mais quente.

Pajelança: rito que mescla práticas indígenas religiosas com elementos de outras religiões.

1a. No texto, logo depois de iniciar sua narrativa apresentando Macunaíma como o herói de uma nação, o narrador informa que esse personagem é “filho do medo da noite”. Além disso, o ser parido pela Índia Tapanhumas é “uma criança feia”, qualificação atípica para um herói.

1b. Macunaíma é **preguiçoso**, **perverso** (diverte-se decependo as cabeças das saúvas), **ambicioso** (gosta de ganhar vintém), **licencioso** (toca nas graças das cunhatãs, sonha imoralidades) e **desrespeitoso** (cospe nos homens, urina na mãe), o que o afasta dos heróis. Por outro lado, **respeita os idosos** e as tradições de sua tribo (participa das danças religiosas) e é considerado inteligente.

1c. O menino nasceu “preto retinto”; é filho de uma “índia tapanhumas” e **respeita as tradições indígenas** (aplica-se nas danças); e **gosta de ganhar dinheiro**, um traço da cultura dos europeus (“dandava pra ganhar vintém”).

Conte aos alunos que, no cap. 5 da obra, os irmãos banham-se em uma água encantada, que era o “pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra índia brasileira”. Macunaíma foi o primeiro a entrar e saiu do banho branco, louro e de olhos azuis; Jiguê, seguindo-o, encontrou a água suja e ficou da cor do “bronze novo”; Maanape, último a entrar, encontrou apenas o final da água, que fora espalhada, e só pôde molhar as palmas das mãos e dos pés, que ficaram avermelhadas.

1d. Mário de Andrade revisitou os documentos escritos pelos cronistas do quinhentismo e romances e poemas indianistas românticos, propondo uma leitura da formação brasileira que não se restringiu à crítica dos indígenas, como fizeram os primeiros, ou à idealização, como fizeram os outros.

2. Ao falar da família de Macunaíma, o narrador apresenta-o como criança pequena que tem um irmão adulto e outro “já velhinho”. A construção de uma relação inverossímil, ilógica, aproxima o texto do Surrealismo.



BAPISTÃO

Oswald de Andrade: polemista

Oswald de Andrade (1890-1954) travou contato com as vanguardas nos anos 1911 e 1912, quando viajou à Europa. De volta ao Brasil, na década de 1920, aliou-se a figuras como Mário de Andrade, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Guilherme de Almeida e Victor Brecheret, responsáveis pelo espírito iconoclasta (de questionamento e crítica às regras vigentes) que levaria à criação do movimento modernista.

A produção mais revolucionária do escritor está concentrada entre os anos de 1923 e 1930. Em 1924, Oswald de Andrade anunciou em seu “Manifesto da poesia Pau Brasil”, publicado no jornal carioca *Correio da Manhã*, a criação de um movimento de cunho nativista e crítico. Um ano depois, lançou a coletânea de poemas intitulada *Pau Brasil*, em que reinterpreto a história do país em poemas curtos, reduzidos ao essencial. Esses textos seriam, segundo ele, nossa primeira poesia de exportação, daí o nome da árvore para designá-la.

No processo de colonização do Brasil, a árvore nativa pau-brasil, hoje quase extinta, foi o principal sustentáculo da economia do país, sendo exportada para a Europa.

! Optamos por grafar “Pau Brasil”, sem hífen, tal como aparece no original de Oswald de Andrade.

Biblioteca cultural

Saiba mais sobre Oswald de Andrade assistindo ao LivroClip que faz parte de um programa de Ação Cultural realizado com o apoio da Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo. Direção de Luiz Chinan. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBYIWJoB_g0> (acesso em: 25 mar. 2020).

1a. Oswald de Andrade optou pela utilização da ortografia arcaica em seu texto.

2a. Espera-se que os alunos percebam que o título chama a atenção para a visão dos europeus, que consideravam os indígenas “selvagens”. No entanto, o sentido dessa palavra, que remete a um comportamento cruel, rude, não é coerente com a cena descrita, em que demonstram medo de um animal inofensivo.

! Pignatari fala sobre a “poesia ready-made” oswaldiana em “Marco zero de Andrade”, suplemento literário de *O Estado de S. Paulo*, de 24 de outubro de 1964.

Uma poesia ready-made

Oswald de Andrade atribuiu o título “História do Brasil” à primeira parte da coletânea *Pau Brasil*. O poema que você lerá a seguir compõe um conjunto de quatro textos, agrupados sob o subtítulo “Pero Vaz Caminha”.

os selvagens

Mostraram-lhes uma galinha
Quasi haviam medo della
E não queriam pôr a mão
E depois a tomaram como espantados

ANDRADE, Oswald de. os selvagens. *Pau Brasil*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2003. (Obras Completas).

! Sugerimos a leitura do texto do poeta e tradutor Haroldo de Campos (1929-2003) sobre a repercussão das propostas literárias de Oswald de Andrade no início do século XX: CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. *Obras completas de Oswald de Andrade*. São Paulo: Globo, 2003. p. 8-9.

1. Os versos que compõem “os selvagens” foram retirados da Carta de Pero Vaz de Caminha (escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral). Leia o trecho.

“Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela, e não lhe queriam pôr a mão. Depois lhe pegaram, mas como espantados.”

- a) Como Oswald de Andrade procedeu em relação à grafia das palavras?
- b) Oswald manteve, em “os selvagens”, o mesmo gênero textual utilizado por Pero Vaz? Explique. Não. Caminha escreveu uma carta, e Oswald a transformou em um poema.

2. Embora pareça apenas citar, Oswald de Andrade altera o conteúdo do texto.

- a) Qual efeito de sentido produz o título que incluiu? Por quê?
- b) Relembra as intenções de Caminha (e dos demais cronistas) quando escreveu seus textos sobre o Brasil. Qual é o objetivo de Oswald? Fazer uma nova leitura (poética e crítica) da história de nosso país.

O poeta e crítico literário Décio Pignatari (1927-2012) definiu os versos de Oswald de Andrade como “uma poesia ready-made”, remetendo ao recurso vanguardista proposto pelo francês Marcel Duchamp. Recortando trechos da carta de Pero Vaz e remontando-os em outro contexto, Oswald “destrói” sua função original (de apresentar ao rei D. Manuel possibilidades exploratórias relacionadas à nova terra) e os ressignifica propondo uma nova discussão sobre o selvagem (em oposição ao civilizado) e sobre a própria história do Brasil. Em um país que elegia como príncipes os poetas parnasianos, era uma ousadia propor uma poesia baseada na síntese, na “invenção” e na “surpresa”.

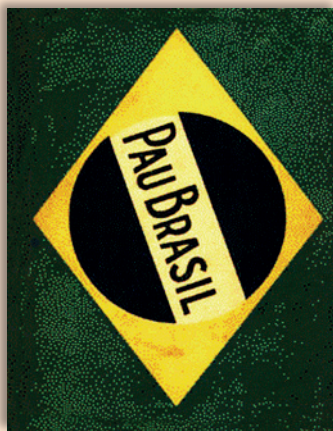
Oswald em prosa

É com *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924) que Oswald de Andrade inova a prosa brasileira. Acompanhando a linguagem inovadora das vanguardas e misturando gêneros textuais, a obra compõe-se de fragmentos de diários, crônicas, cartas, bilhetes, relatos, piadas, poemas e discursos, utilizados para traduzir o universo do burguês João Miramar e permitir, pelo acesso às suas memórias, uma crítica à burguesia paulistana.

Pau Brasil x Verde-Amarelo

O “Manifesto da poesia Pau Brasil”, de Oswald de Andrade, defende uma poesia primitivista, ingênua, calcada no coloquialismo e nos “fatos” brasileiros. Em oposição a ele, surgiu, no mesmo ano, o grupo Verde-Amarelo, criticando esse primitivismo que, segundo seus integrantes, era de inspiração francesa e defendendo um nacionalismo radical. O verde-amarelismo transformou-se, em 1927, no grupo neoindianista Anta, que enveredou para uma posição política de extrema direita. Ele contou com Menotti Del Picchia, Cassiano Ricardo, Cândido Mota Filho, Plínio Salgado e Alfredo Ellis Júnior.

Capa da obra que marcou a estreia de Oswald de Andrade na poesia (1925).



BIBLIOTECA BRASILEIANA GUILTA E JOSÉ MINUINHA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Fala aí!

Na sua opinião, os textos da fase heroica são de fácil compreensão? Que tipo de leitor eles exigem?

A discussão permitirá que você trate do contexto de circulação da arte, considerando a audiência prevista, elementos destacados na habilidade EM13LP01. As obras artísticas da fase heroica exigiram um público já iniciado nos processos artísticos, capaz de compreender os movimentos de assimilação e de ruptura em relação às propostas das vanguardas europeias. Há engano quando se entende que um poema como “os selvagens”, de Oswald de Andrade, por exemplo, oferece pouca dificuldade à leitura; a compreensão do sentido passa por reconhecer que se trata de um texto lacunar e que se vale da intertextualidade, inclusive pela retomada de recursos vanguardistas.

! Números da *Revista de Antropofagia*, criada em 1928, estão disponíveis em: <<https://digital.bbm.usp.br/simple-search?query=antropofagia>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

Antropofagia: a devoração cultural

Um dos movimentos mais inventivos propostos pelo grupo de Oswald de Andrade, a Antropofagia, foi inspirado no conhecido quadro *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, então esposa do escritor. Para nomear a pintura, Oswald e Tarsila recorreram a um dicionário de tupi-guarani: *aba* significa “homem”, *poru* significa “que come”, algo como “antropófago” ou “canibal”.

Em um texto irreverente, Oswald de Andrade propõe em seu “Manifesto Antropófago”, de 1928, a “deglutição”, “devoração” da cultura europeia para transformá-la em algo brasileiro, assimilado por nossa base primeira, a cultura indígena original. O movimento buscava resgatar as verdadeiras heranças indígenas, anteriores à moral cristã, e retomar o vínculo do brasileiro com a terra. Para isso, preferiu evocar o “mau selvagem” — devorador do europeu, inserido numa sociedade primitiva e paradisíaca — em lugar do “bom selvagem” proposto por Rousseau e reaproveitado por românticos como José de Alencar e Gonçalves Dias.

O autor acreditava que a sociedade indígena primitiva era fruto de uma estrutura matriarcal (“matriarcado de Pindorama”), desvinculada da propriedade privada e do lucro, oposta à sociedade capitalista.



TARSILA DO AMARAL LICENCIAMENTOS - MUSEO DE ARTE LATINO AMERICANO, BUENOS AIRES

AMARAL, Tarsila do. *Abaporu*. 1928. Óleo sobre tela, 85 x 73 cm.

Sabia?

Intenso e contraditório, Oswald de Andrade foi um intelectual que conquistou inúmeros desafetos em razão de sua postura radical. Aos 21 anos já havia fundado um semanário, *O Pirralho*, veículo conhecido pelo humor ácido e espírito de combate. Mais tarde, Oswald ingressou no Partido Comunista.

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

O que você achou da proposta de Oswald de Andrade? Acha que, hoje, nossa tendência é deglutir antropofagicamente as influências culturais externas ou apenas as copiamos?



Manuel Bandeira: poeta do cotidiano

Que impacto a iminência da morte pode ter sobre a produção de um poeta? O pernambucano Manuel Bandeira (1886-1968), descobrindo-se tuberculoso ainda na juventude, conseguiu transformar a certeza de sua finitude precoce em uma das poesias mais importantes da literatura brasileira.

O poeta transitou por temas que lhe foram muito caros, como a infância, as amizades, as paixões, a morte, a solidão, sempre deixando transparecer um forte sentimento de valorização da vida. Em sua extensa produção poética – porque, apesar da doença, Bandeira viveu mais de oitenta anos – revela ao leitor múltiplas manifestações sobre as adversidades e os prazeres que a vida lhe proporcionou, tratando de desalento × esperança, finitude × perpetuação, malícia × inocência, melancolia × felicidade.

Conheça o poema “Profundamente”, da coletânea *Libertinagem* (1930). Ele apresenta o universo da infância, tão presente na poesia de Bandeira.

Biblioteca cultural

Assista à homenagem feita a Bandeira na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP). Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/796_flip-2009-homenageia-manuel-bandeira.html> (acesso em: 30 mar. 2020).

Quando ontem adormeci
Na noite de São João
Havia alegria e rumor
Estrondos de bombas luzes de Bengala
Vozes, cantigas e risos
Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei
Não ouvi mais vozes nem risos
Apenas balões
Passavam, errantes

Silenciosamente
Apenas de vez em quando
O ruído de um bonde
Cortava o silêncio
Como um túnel.
Onde estavam os que há pouco
Dançavam
Cantavam
E riam
Ao pé das fogueiras acesas?

— Estavam todos dormindo
Estavam todos deitados
Dormindo
Profundamente.

*
Quando eu tinha seis anos
Não pude ver o fim da festa de São João
Porque adormeci

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
Minha avó
Meu avô
Totônio Rodrigues
Tomásia
Rosa
Onde estão todos eles?

— Estão todos dormindo
Estão todos deitados
Dormindo
Profundamente.



BANDEIRA, Manuel. *Manuel Bandeira: 50 poemas escolhidos pelo autor*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. © do texto de Manuel Bandeira, do Condomínio dos Proprietários dos Direitos Intelectuais de Manuel Bandeira. (In: *Estrela da vida inteira* — Editora Nova Fronteira). Direitos cedidos por Solombra — Agência Literária (solombra@solombra.org).



a. O primeiro bloco refere-se à época em que o eu lírico tinha seis anos de idade, indicada por verbos no pretérito: “adormeci”, “havia”, “despertei”, “estavam” etc. O segundo corresponde ao hoje do eu lírico (em que rememora o passado), indicado por verbos no presente: “ouço”, “estão”.

a) O poema “Profundamente” pode ser dividido em dois blocos, tendo em vista o aspecto temporal. A que se refere cada bloco? Comprove sua resposta recorrendo aos verbos que os compõem.

b) Que outras palavras expressam essa mesma divisão?

c) Você diria que, do ponto de vista da estrutura, há paralelismo entre os blocos? Justifique.

Sim. Do ponto de vista estrutural, os dois blocos são iniciados pelo advérbio “quando” e são finalizados pela resposta a uma pergunta.

d) Releia, nas duas quadras, as respostas dadas às perguntas feitas em cada um dos blocos. O que as diferencia?

e) Essa diferença não é um detalhe: ela é responsável pela construção do sentido do texto. Explique essa afirmação, atentando para os sentidos denotativo/conotativo da forma verbal *dormindo*.

d. Os tempos verbais: na quadra do bloco 1, os verbos estão no pretérito imperfeito; na do bloco 2, no presente.

f) O crítico literário Davi Arrigucci Jr. afirma que “Profundamente” é um “caso perfeitamente típico de poema imagético. Ele se constrói a partir da memória do poeta, como eventos do passado”. Na primeira estrofe, o poeta recorre à sinestesia para construir a imagem da Festa de São João. Identifique os elementos que formam a sinestesia e explique com que propósito essa figura de linguagem é utilizada no poema.

g) Arrigucci defende que o aspecto imagético do poema é reforçado, também, por sua aproximação com uma técnica de pintura denominada impressionismo pontilhista. Observe a tela reproduzida ao lado, leia a legenda, releia o primeiro bloco do poema e responda: o que justifica a análise do crítico?

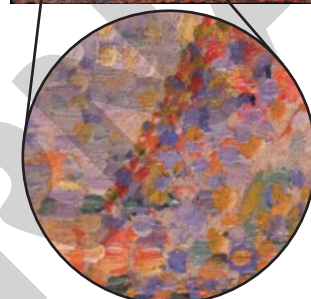
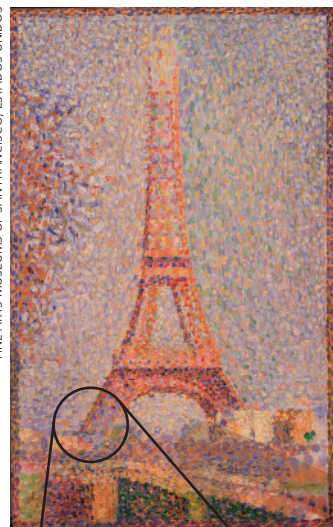
h) Parte significativa da poesia de Bandeira brota das raízes da infância. Não obstante, o poema vincula-se tematicamente também às propostas modernistas. Explique por quê.

Ao utilizar um tema popular, como a festa junina, o poema também dialoga com as propostas modernistas de resgate da tradição.

As obras iniciais de Bandeira ainda dialogam com o Parnasianismo e o Simbolismo, mas a partir dos anos 1920 aderem aos princípios modernistas. O poeta, como ninguém, conciliou a tradição literária e a liberdade proposta pelos artistas de 22.

f. Para caracterizar a festa, o poeta enumera seus elementos: rumor, estrondos de bombas, vozes, cantigas, risos (audição), luzes de Bengala (visão), fogueiras acesas (visão, tato). A sinestesia faz a festa descrita ganhar vida, com cores, sons e sensações térmicas apresentados ao mesmo tempo, como se fosse vista e vivida pelo leitor no momento em que este lê o poema.

FINE ARTS MUSEUMS OF SAN FRANCISCO, ESTADOS UNIDOS



SEURAT, Georges. *Torre Eiffel*.

Óleo sobre tela, 24 x 15 cm. No pontilhismo, a tela é composta pela justaposição de pequenas manchas (pontos) de cores puras que, no olho do observador, se recompõem, criando uma sensação de unidade.

A primeira fase modernista EM AÇÃO

1. Leia, agora, outro trecho emblemático da rapsódia *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, e o poema-piada “Erro de português”, de Oswald de Andrade.

Texto 1

— Meu genro: você carece de casar com uma das minhas filhas. O dote que dou pra ti é Oropa França e Bahia. Mas porém você tem de ser fiel e não andar assim brincando com as outras cunhãs por aí.

Macunaíma agradeceu e prometeu que sim jurando pela memória da mãe dele. Então Vei saiu com as três filhas pra fazer o dia no cerradão, ordenando mais uma vez que Macunaíma não saísse da jangada pra não andar brincando com as outras cunhãs por aí. Macunaíma tornou a prometer, jurando outra vez pela mãe.

Nem bem Vei com as três filhas entram no cerradão que Macunaíma ficou cheio de vontade de ir brincar com uma cunhã. [...] Lá por debaixo das árvores passavam muitas cunhãs cunhé cunhé se mexemexendo com talento e formosura.

— Pois que fogo devore tudo! Macunaíma exclamou. Não sou frouxo agora pra mulher me fazer mal!

E uma luz vasta brilhou no cérebro dele. Se ergueu na jangada e com os braços oscilando por cima da pátria decretou solene:

— POUCA SAÚDE E MUITA SAÚVA, OS MALES DO BRASIL SÃO!

Pulou da jangada no sufragante, foi fazer continência diante da imagem de Santo Antônio que era capitão de regimento e depois deu em cima de todas as cunhãs por aí. Logo topou com uma que fora varina lá na terrinha do compadre chegadinho-chegadinho e inda cheirava no-mais! Um fartum bem de peixe. Macunaíma piscou pra ela e os dois vieram na jangada brincar. Fizeram. Bastante eles brincaram. Agora estão se rindo um pro outro.

ANDRADE, Mário. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: FTD, 2016.

e. Quando, no bloco 1, o eu lírico responde que “estavam todos dormindo” indica que as pessoas estavam repousando, pois a festa já havia acabado. “Dormindo”, nesse caso, tem sentido denotativo. Já no bloco 2, ao afirmar que “hoje” “estão todos dormindo”, afirma que estão mortos. O sentido de “dormindo”, aí, é conotativo.

g. O crítico defende que o poema de Bandeira, assim como as telas pontilhistas, é construído pelo acúmulo de elementos que compõem, em conjunto, a imagem da cena festiva e dos eventos posteriores.

! Para o estudo de Manuel Bandeira, sugerimos a obra ARRIGUCCI JR., Davi. *Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 207.

Dote: valor dado a alguém que vai se casar.

No sufragante: de repente.

Varina: vendedora ambulante de peixes.

Fartum: odor desagradável.

O **poema-piada** é uma composição curta com viés cômico, usado pelos primeiros modernistas como provocação às formas tradicionais de fazer poesia.

1c. O trecho alcança o efeito cômico ao indicar que o protagonista escolhe a portuguesa com base no cheiro da moça, elemento reforçado por “cheirava no-mais”, apresentado em discurso indireto livre. Essa virtude, todavia, é desconstruída pelo narrador ao usar o termo “fartum”, que significa “fedor”, e pela própria referência aos peixes.

1d. Oswald sugere uma revisão radical dos valores impostos ao indígena pelo branco europeu. Uma das primeiras reações dos tripulantes da esquadra de Cabral foi a de vestir o índio, como informa o poema “Erro de português”. O autor modernista propõe um movimento contrário; para ele, seria a hora de nós, brasileiros, reagirmos contra o que nos foi imposto sem que pudéssemos questionar. O valor que nos foi determinado é simbolizado pelo “homem vestido”, e a libertação, pela nudez indígena.

1e. Não. Oswald propôs a “devoração” do europeu, com a recusa daquilo que o representa. Mário, ao contrário, faz de Macunaíma um herói que não dispensa o elemento europeu.

Comente com os alunos que Mário não defende a submissão do brasileiro ao europeu; ele apresenta, no romance, a constatação de um traço que verifica nos brasileiros. Trata-se de uma apresentação de caráter, com viés crítico.

2a. A obra só se realiza com o movimento do corpo; é por meio dele que se nota a forma dos tecidos e suas cores ganham relevo. A maneira como a pessoa se move muda o formato da obra.

2b. A obra é criada por meio da participação do espectador, ofuscando a função do artista como criador e transformando-o em um estimulador da criação. Nesse sentido, difere radicalmente das obras acadêmicas (tradicionais), que reservavam ao público o papel de espectador.

Sabia?

Hélio Oiticica (1937-1980) produziu obras variadas, que incluíram composições abstratas, *performances* e instalações, buscando fazer da arte algo que pudesse ser experimentado pelo público. Ele tem sido reconhecido como um dos formadores da arte contemporânea brasileira.

1a. Revela que o brasileiro tem uma tendência a preferir a relação com a Europa, subvalorizando aquilo que representa sua natureza original, ligada à tropicalidade.

Texto 2

1b. A reação de Macunaíma reforça a característica de ele não ser confiável, já que trai o que prometera (inclusive em nome da mãe), e de ser licencioso, já que cede aos impulsos sexuais.

Erro de português

Quando o português chegou
debaixo duma bruta chuva
vestiu o índio.
Que pena!

Fosse uma manhã de sol
o índio tinha despido
o português

ANDRADE, Oswald de. Erro de português. In: FERRAZ, Eucanaã (org.). *Veneno antimonotonia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

- a) Caso se casasse com uma das filhas de Vei, Macunaíma seria o fundador de uma civilização tropical e se tornaria eterno. O que a troca das filhas de Vei, que pode ser tomada como símbolo de tropicalidade, pela portuguesa (a varina) revela sobre o brasileiro, que Macunaíma representa?
 - b) A reação de Macunaíma à proposta de Vei reforça alguns traços de caráter que já apresentava desde criança. Identifique-os.
 - c) Mário de Andrade usa, em *Macunaíma*, uma linguagem inventiva e cômica. Comprove esse traço analisando o trecho “Um fartum bem de peixe”.
 - d) Considerando a oposição *vestir/despír*, explique por que a visão da chegada dos portugueses ao Brasil expressa no poema de Oswald de Andrade repete a perspectiva defendida por ele no movimento antropofágico.
 - e) Macunaíma, nesse trecho, tem um comportamento condizente com a proposta de comportamento indígena expressa no poema? Justifique sua resposta.
2. A fotografia a seguir foi tirada em uma exposição feita em 2007 no Tate, principal museu de arte moderna da Inglaterra. Ela registra uma *performance* usando os *parangolés*, uma obra do artista fluminense Hélio Oiticica, desenvolvida no final dos anos 1960.



OITICICA, Hélio. *Parangolés*. Confeccionados com materiais simples e baratos, os parangolés introduzem cores e dinamismo nos ambientes à medida que as pessoas os usam e movimentam.

- a) Os *Parangolés* são “capas” feitas com tecidos com cortes diversos, vestidas por pessoas que fazem *performances* ao som do samba. Com base nessa informação, infira: qual é a importância de quem veste as “capas”?
- b) Levando em conta a participação do público, que é convidado a vestir as capas, e do artista, quais inovações são propostas pelos *Parangolés*?
- c) O formato dos *Parangolés* remete ao estilo de pintura geométrica norte-americano *hard-edge* e, por isso, a obra dá continuidade à ideia de Antropofagia proposta por Oswald de Andrade. Explique essa ideia.

Como propõe a Antropofagia, a obra incorpora um determinado estilo da pintura norte-americana e o combina com elementos nacionais, especialmente o samba, que, como ritmo, determina parte considerável dos movimentos que darão forma aos parangolés. O resultado é uma obra híbrida.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
© PROJETO HÉLIO OITICICA – TATE (IVO GORMLEY) 2007.

A segunda fase do Modernismo: a consolidação do movimento

! Apresentaremos, na p. 142, um infográfico com algumas das principais referências históricas do século XX. Avalie a pertinência de antecipar a observação dos dados.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LI.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Caracterização da poesia da segunda fase modernista
- Carlos Drummond de Andrade
- Cecília Meireles
- O regionalismo
- Graciliano Ramos
- Rachel de Queiroz
- José Lins do Rego
- Jorge Amado
- Erico Verissimo

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível

Bilboquê: brinquedo de madeira composto por uma esfera e um bastão ligados por um barbante.

Brotóejas: erupções na pele.

2. Além de sugerir que o menino pobre não dispunha de livros, o eu lírico mostra que ele não tinha acesso ao sonho e ao universo aventureiro proporcionado pela leitura das obras de Júlio Verne.

3. O termo “eterna” e a expressão “sem fim” sugerem a inexistência de limite. Pode-se inferir que ao menino pobre estava destinada uma vida precária permanente, imutável; ao rico, ao contrário, sonhos e possibilidades irrestritos.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que, apresentando duas crianças com destinos opostos e qualificando a “luta das classes” como “triste”, o eu lírico se posiciona contra um sistema econômico que gera fossos sociais como os descritos no poema.

Pra começar

O poema a seguir foi escrito pelo poeta mineiro Murilo Mendes (1901-1975) em 1935 e publicado dez anos depois na coletânea *Os quatro elementos*.

Leia-o e responda às questões.

Meninos

Sentado à soleira da porta
Menino triste
Que nunca leu Júlio Verne
Menino que não joga bilboquê
Menino das brotoejas e da tosse eterna

Contempla o menino rico na varanda
Rodando na bicicleta
O mar autônomo sem fim.

É triste a luta das classes.



MENDES, Murilo. Meninos. In: STEGAGNO, Luciana (sel.). *Melhores poemas*: Murilo Mendes. 3. ed. São Paulo: Global, 2000. (Coleção Melhores Poemas).

1. Explique por que os meninos apresentados nas duas primeiras estrofes são personagens antagônicos. Os meninos pertencem a realidades opostas: o primeiro é pobre, não tem livros nem brinquedos e sofre de doenças, por isso é triste; o segundo é rico e tem acesso a recursos materiais.
2. Na primeira estrofe, o eu lírico afirma que o menino triste nunca havia lido Júlio Verne. Quais informações sobre ele são apresentadas por meio dessa referência?
3. Um termo e uma expressão dos versos finais da primeira e da segunda estrofes se equivalem. Quais são eles? O que se pode inferir sobre os meninos com base neles?
4. Você acha que, nesse poema, o eu lírico se posiciona sobre a “luta das classes” ou apenas a constata? Justifique.

Murilo Mendes compõe o painel de escritores que produziram seus versos no contexto da Revolução de 30, dos anos da repressão imposta pelo Estado Novo (a partir de 1937) e da devastadora guerra iniciada em 1939. Os artistas voltaram-se principalmente para a análise social, mas também tiveram como temas as reflexões filosóficas e existencialistas, a religiosidade e a metalinguagem.

Nessa fase de amadurecimento literário, retomaram-se muitas das experimentações feitas na fase heroica, mas também foram resgatadas formas tradicionais, como o soneto, na poesia, ou o romance de cunho realista.

Sabia?

O francês Júlio Verne (1828-1905) escreveu uma série de romances de aventura e ficção científica que fascinaram gerações – entre eles, *Viagem ao centro da Terra* (1864), *Vinte mil léguas submarinas* (1869) e *A volta ao mundo em 80 dias* (1872) –, nos quais antecipou alguns inventos hoje corriqueiros, como a televisão e o helicóptero.

A poesia: combate, ousadia e tradição

Em 1942, Mário de Andrade realizou uma conferência no Rio de Janeiro em que tratou da importância da Semana de Arte Moderna para as artes brasileiras. Falando principalmente dele próprio, mas englobando os artistas da fase heroica, o escritor se assumiu “individualista” e condenou aquilo que chamou de “ausência de realidade” e “excesso de vaidade”. “Fomos bastante inatuais”, afirmou, e “vítimas do nosso prazer da vida e da festança”. Mário estava criticando o pouco envolvimento dos primeiros modernistas com os vários problemas de sua época e reconhecendo que os poetas da fase seguinte não haviam fugido a esse compromisso.

Entre as várias tendências da poesia da segunda fase modernista, destacamos:

- a postura combativa vista na abordagem de temas ligados ao contexto histórico nacional (Revolução de 1930 e governo Vargas) e internacional (Segunda Guerra e pós-guerra);
- a retomada (e a renovação) de temas existenciais, como o tempo, o amor e a morte;
- a manutenção, por muitos poetas, do *estilo misto* ou *mesclado* da fase heroica, assim chamado por misturar imagens e palavras vulgares, não “poéticas”, a temas considerados elevados (como o amor ou a morte) e vice-versa;
- a abordagem do próprio fazer poético (metalinguagem);
- a composição de poemas sob a influência do Surrealismo.

Alguns importantes poetas desse período foram Murilo Mendes (autor do poema “Meninos”), Vinicius de Moraes (que você estudará na seção de atividades), Jorge de Lima, Henriqueta Lisboa, Mario Quintana, além de Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles, que serão estudados a seguir.

Carlos Drummond de Andrade: a poética das multifaces

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) é o poeta mais importante da segunda fase da poesia modernista brasileira. Crítico social feroz, lírico, reflexivo, pessimista, investigador do fazer poético, trilhou muitos caminhos em sua vasta produção literária.

Sujeito em descompasso: o *gauche*

No primeiro livro, *Alguma poesia* (1930), e no seguinte, *Brejo das almas* (1934), Drummond é ainda um representante da fase heroica do Modernismo, que se vale de poemas-piada, coloquialismo e crítica social, mas a isso acrescenta reminiscências familiares, lembranças da cidade natal (Itabira), desencanto com a existência, sensação de isolamento, impossibilidade de comunicação. O poeta se apresenta como um *gauche*, palavra francesa que significa “esquerdo”, “diferente”, “desajeitado”, “tímido”.

Leia o “Poema de sete faces”, que abre o livro de estreia do autor mineiro.

Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus,
[pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de sete faces. *Nova reunião*: 23 livros de poesia. v. 1. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009. Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond (<<https://www.carlosdrummond.com.br>>).

! Explique aos alunos que poetas como Mário de Andrade e Manuel Bandeira continuaram a produzir nesse período. A classificação em gerações é um recurso didático, que leva em consideração o momento em que o artista obteve maior destaque ou promoveu inovações mais acentuadas.



BAPTISTÃO

Por que me abandona-te: intertextualidade com a passagem bíblica em que Jesus está pregado na cruz e sua porção humana vivencia o sentimento de abandono: “Por volta das três horas, clamou Jesus em alta voz dizendo: *Eli, Eli, iemá sabactâni*, que quer dizer: ‘Meu Deus, meu Deus, por que me abandonaste?’” (Mateus 27:46; Marcos 15:34).

1a. A existência do eu lírico será marcada pela condenação que um “anjo torto” nada confiável (porque vive na sombra) lhe faz logo que nasce: “ser *gauche* na vida”. Ele está fadado a ser desajeitado, estranho, em descompasso com o mundo.

1d. O eu lírico, nessa face, revela-se convencional e sério, conforme mostram as metonímias dos “óculos” e do “bigode”.

1f. Em tom de humor, o eu lírico assume que suas emoções são vastas e que o formalismo poético não daria conta de sua intensidade.

1. A partir das indicações a seguir, trace um perfil sucinto de cada uma das faces reveladas nas sete estrofes.

a) Primeira face: o destino traçado pelo “anjo torto”.

b) Segunda face: a relação com o desejo e a censura.

c) Terceira face: as contradições. O eu lírico vive o conflito entre o sentimento puro (coração) e a sensualidade (olhos).

d) Quarta face: a imagem pública. 1e. Assim como ocorre momentaneamente com Jesus quando em sofrimento na cruz, o eu lírico sente-se abandonado por Deus e assume-se fraco.

e) Quinta face: a verdade íntima.

f) Sexta face: o pensamento sobre o fazer poético. Nessa última face, motivado pela lua e pelo conhaque, o eu lírico admite sua comoção diante da vida.

2. Com qual das vanguardas europeias que você estudou esse poema dialoga? Justifique sua resposta.

Espera-se que os alunos percebam que a abordagem das diversas perspectivas de um mesmo sujeito, decomposto em “ângulos”, dialoga com o Cubismo.

O “Poema de sete faces” revela dois procedimentos importantes da poesia de Drummond em sua primeira fase: a mistura do *eu ficcional* com o *eu real*, “Carlos”, citado textualmente no terceiro verso da primeira estrofe e indiretamente na quarta estrofe; e o humor típico da primeira fase modernista, observável, por exemplo, no questionamento do valor de uma rima.

Sujeito no mundo: o eu social

A publicação de *Sentimento do mundo* (1940) mostra uma mudança na obra do poeta: as preocupações sociais tomam corpo. Com as coletâneas seguintes, *José* (1942) e, principalmente, *A rosa do povo* (1945), essa faceta política se consolida e amadurece. Nessa **fase social**, Drummond coloca em segundo plano o lado *gauche* inicial para abordar temas emergenciais de seu tempo: o nazifascismo, a Segunda Guerra e suas consequências, o autoritarismo de Getúlio Vargas, a alienação das elites, a desigualdade social. Vive-se um tempo em que é preciso reafirmar a união entre as pessoas.

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond (<<https://www.carlosdrummond.com.br>>).

Como se vê, o eu lírico, que se apresenta como poeta, recusa-se a falar do passado e do futuro — seu interesse está na “vida presente”, com seus homens “taciturnos”, mas esperançosos. Sua poesia, nutrida desses elementos, não quer oferecer subterfúgios, cultivar sentimentalidades; o poeta deseja tratar de seu tempo e contribuir para que as pessoas fiquem “de mãos dadas”, metáfora da atitude de resistência e de luta coletivas. Drummond entende a poesia como uma arma de conscientização e acredita na possibilidade de uma real mudança do mundo.

! As respostas aos itens desta questão são sugestões. Ouça as interpretações dos alunos, pedindo a eles que mostrem nos versos as justificativas para as hipóteses levantadas. Chame também a atenção para alguns recursos formais usados pelo poeta: a personificação (segunda estrofe), as metonímias (terceira e quarta estrofes), a aliteração (terceira estrofe) e a intertextualidade com o episódio bíblico (quinta estrofe) etc.

Sabia?

Carlos Drummond de Andrade foi também contista e cronista. Seus textos captavam situações corriqueiras da vida em sociedade, tratando-as sempre com a linguagem expressiva e as referências poéticas vistas em sua poesia. Experimente ler “A doida” ou “O sorvete”.

Biblioteca cultural

Se quiser conhecer mais Drummond, navegue por um site que apresenta muitas informações sobre sua vida e obra. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/drummond/>> (acesso em: 31 mar. 2020).



GALVAO BERTAZZI

Taciturnos: tristes, sombrios.

Um poeta maduro

Em *Claro enigma* (1951), *Fazendeiro do ar* (1955) e *Vida passada a limpo* (1959), Drummond, que perdera suas utopias (havia se iniciado a **Guerra Fria**), passa a enfocar questões metafísicas — a morte, o tempo, o amor.

Junto de seus poemas de formas livres, resgata a tradição clássica, usando sonetos e versos regulares, conforme se nota no poema a seguir.

No exemplar de um velho livro

Neste brejo das almas
o que havia de inquieto
por sob as águas calmas!

Era um susto secreto,
eram furtivas palmas
batendo, louco inseto,

era um desejo obscuro
de modelar o vento,
eram setas no muro

e um grave sentimento
que hoje, varão maduro,
não punge, e me atormento.



GALVÃO BERTAZZI

ANDRADE, Carlos Drummond de. No exemplar de um velho livro.

Nova reunião: 23 livros de poesia. v. 1. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond (<<https://www.carlosdrummond.com.br>>).

Período compreendido entre o fim da Segunda Guerra (logo após 1945) e a extinção da União Soviética (1991), marcado pela corrida armamentista entre os Estados Unidos e este país, os quais disputavam a liderança mundial nas áreas política e econômica.



Furtivas: dissimuladas, disfarçadas.

Punge: comove.

1c. A aparência é caracterizada pela imagem das “águas calmas” que contrastam com a interioridade inquieto, indicada, por exemplo, pela imagem do “louco inseto”.

2. O eu lírico se ressentido de ter perdido o vigor e a intensidade que marcaram seu passado. No presente, ele se sente atormentado por não mais ter o “grave sentimento” de outrora.

1. O eu lírico contrapõe dois momentos de sua vida, o passado e o presente.

- Com qual de suas obras ele estabelece intertextualidade? *Com a obra **Brejo das almas**, de 1934.*
- Que sentido essa referência cria no poema? *Essa obra faz parte da fase **gauche** do poeta, portanto, remete ao passado de inquietação e desajuste.*
- Os versos contrapõem a aparência do eu lírico àquilo que se passava em seu interior. Quais imagens são usadas para caracterizar cada face?

2. Explique como o eu lírico sente a mudança pela qual passou.

Após essa fase, Drummond publicou ainda por muitos anos, explorando reminiscências da infância e experiências vividas em Itabira (sua cidade natal), realizando experimentações formais à maneira dos concretistas — artistas que serão estudados no próximo capítulo —, ou apresentando uma visão erotizada do amor, como aparece na publicação póstuma *O amor natural* (1992).

Cecília Meireles: leitora sensível do mundo

A poesia da escritora fluminense Cecília Meireles (1901-1964) destaca-se pela qualidade com que transforma os sentimentos em imagens, trabalhando-os com vocabulário variado e rico e com uma grande diversidade de metros. Seus temas — solidão, efemeridade da vida, espiritualidade — e o apreço pela musicalidade e pela sugestão revelam a influência simbolista.

A abordagem intimista, no entanto, não elimina da poética de Cecília as questões sociais, que aparecem fortes em sua mais conhecida obra, *O romanceiro da Inconfidência*, de 1953. Nos 85 romances da obra, a poeta relê a Inconfidência Mineira, importante movimento da história brasileira, posicionando-se contra a tirania. Conheça um dos romances.

Conjunto de narrativas em verso, de origem ibérica medieval.

BAFISTÃO



Romance VII ou do negro das *Catas*

Já se ouve cantar o negro,
mas inda vem longe o dia.
Será pela estrela-d'alva,
com seus raios de alegria?
Será por algum diamante
a arder, na aurora tão fria?

Já se ouve cantar o negro,
pela agreste imensidão.
Seus donos estão dormindo:
quem sabe o que sonharão!
Mas os feitores espiam,
de olhos pregados no chão.

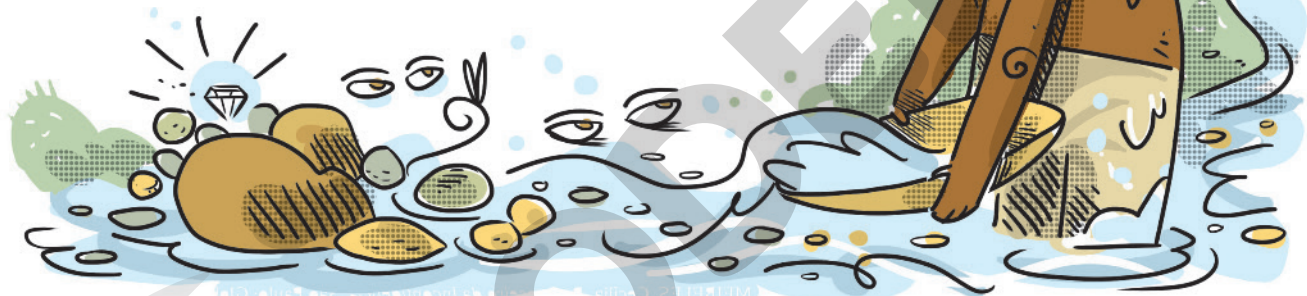
Já se ouve cantar o negro.
Que saudade, pela serra!
Os corpos, naquelas águas,
– as almas, por longe terra.
Em cada vida de escravo,
que surda, perdida guerra!

Já se ouve cantar o negro.
Por onde se encontrarão
essas estrelas sem jaça
que livram da escravidão,
pedras que, melhor que os homens,
trazem luz no coração?

Já se ouve cantar o negro.
Chora neblina, a alvorada.
Pedra miúda não vale:
liberdade é pedra grada...
(A terra toda mexida,
a água toda revirada...)

Deus do céu, como é possível
penar tanto e não ter nada!

Catas: garimpagem.
Jaça: imperfeição.
Grada: grande.



MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. São Paulo: Global, 2015.
© do texto de Cecília Meireles, do Condomínio dos Proprietários
dos Direitos Intelectuais de Cecília Meireles. (In: *Escolha o seu sonho*
– Editora Nova Fronteira). Direitos cedidos por Solombra –
Agência Literária (solombra@solombra.org).

1. Recorra aos seus conhecimentos da história do Brasil: que relação existe entre o tema desenvolvido nesse romance e o tema central da obra?
2. O romance faz menção a três personagens do contexto da escravidão no Brasil. Identifique-os e interprete as ações atribuídas a eles.
3. Na quarta estrofe, as pedras são comparadas a homens. Explique por que são consideradas superiores a eles. O eu lírico sugere a superioridade das pedras, que “trazem luz no coração”, pois garantiriam ao escravo a liberdade, enquanto os homens lhe impunham a prisão.
4. Na primeira estrofe, há uma aproximação entre a estrela-d'alva e o diamante.
 - a) Ambos simbolizam, no texto, a mesma ideia. Qual?
 - b) Na penúltima estrofe, a estrela-d'alva é substituída por um outro elemento natural. Identifique-o e explique o sentido expresso por essa mudança.
5. Os quatro versos finais podem ser atribuídos a dois emissores diferentes. Quem são eles? O que cada um expressa nesses versos?
6. A poeta explora recursos sonoros no texto.
 - a) Qual é o efeito da repetição do verso “Já se ouve cantar o negro”?
 - b) Que outros recursos sonoros foram mobilizados?

1. O tema desse romance é a condição do escravizado, principal trabalhador das lavras de ouro de Minas Gerais. A Inconfidência Mineira deu-se no século XVIII como reação aos altos impostos cobrados pela metrópole portuguesa em relação ao ouro retirado da região.

2. O romance menciona o escravo, que acordou cedo para revirar a terra e a água à procura de diamantes grandes, que lhe pudessem valer a liberdade; seus donos, que dormem sonhando, possível referência à prosperidade; e os feitores, que, embora controlem os escravos, também são cativos de sua obrigação de vigiar.

4a. A ideia de esperança, sugerida pelos raios da estrela e pela liberdade que poderia ser garantida com a venda do diamante.

4b. Trata-se da neblina, que corresponde ao “choro” da alvorada (nascer do dia). Ela sugere o resultado infrutífero da busca e a dificuldade em manter a esperança.

5. Os versos podem ser atribuídos ao escravo, que lamenta não encontrar o diamante apesar de seu esforço, e ao eu lírico, que revela sua dor e indignação pela condição do escravo.

6a. A repetição reforça o lamento e a persistência do escravo na busca de sua liberdade.

6b. A poeta se valeu da redondilha maior (versos de 7 sílabas) e de um esquema fixo de rimas: abcdb. No dístico final repetiu, no segundo verso, a rima b da estrofe anterior.

Assim como a poesia de Drummond, a de Cecília Meireles assume um compromisso com seu tempo histórico e, embora tematizando o passado, trata de aspectos que precisavam ser considerados pela sociedade brasileira: a cobiça, a opressão, o fracasso de ideais de mudança e o desengano.

Também na forma, a poesia social de Cecília coincide com a de Drummond em seu esforço por garantir que a temática social não levasse a um texto panfletário e pouco comprometido com a qualidade da composição artística.

Vejam, agora, como os autores da prosa realizaram esse mesmo movimento.

O romance: o regionalismo em foco

Foi no século XIX que surgiu no Brasil o romance regionalista. Embora tenha sido importante para a afirmação de nossa literatura e de nosso nacionalismo pós-independência, a investigação da relação homem-terra proposta pelos românticos mostrou-se superficial, preocupada, principalmente, com a “cor local”, isto é, com a inclusão de aspectos naturais, linguajar, costumes e códigos morais específicos.

Entre os autores regionalistas de 1930, entretanto, essa tendência terá ambições maiores: investigar as complexas relações entre o homem e sua terra, discutindo os fenômenos naturais, a memória individual e coletiva do povo e a persistência da tradição, sem se limitar aos estereótipos e à exploração dos aspectos exóticos. Afastando-se do modelo de realismo praticado no século XIX — de pretensão científica —, os romancistas de 30 optaram pelo **neorrealismo** e adotaram uma visão crítica e analítica das relações sociais.

É principalmente no Nordeste que esse romance se desenvolveu. A decadência do poderio econômico dos latifundiários nordestinos, os fortes contrastes nas condições de sobrevivência humana e os problemas das secas periódicas transformaram-se em focos de discussão dos romancistas dessa região.

Graciliano Ramos: a literatura dos excluídos

Os romances de Graciliano Ramos (1892-1953) mostram a proximidade entre sua experiência como escritor e muitos de seus protagonistas. No primeiro deles, *Caetés* (1933), os acontecimentos cotidianos da cidade alagoana de Palmeira dos Índios são narrados por João Valério, que almeja escrever um romance histórico acerca da devoção do **bispo Sardinha**. Em *São Bernardo* (1934), é o atormentado fazendeiro Paulo Honório quem assume o papel de romancista para narrar sua história. No romance *Angústia* (1936), um funcionário público e escritor frustrado, Luís da Silva, toma a palavra e narra sua vida medíocre e o assassinato de um rival. Em *Memórias do cárcere* (publicado postumamente, em 1953) isso é ainda mais evidente, visto que Graciliano relata os meses que passou preso sob a acusação de ser comunista.

Apenas *Vidas secas* (1938), romance que retrata uma família de retirantes, representará uma quebra nessa proximidade entre o autor e sua ficção literária, conforme veremos a seguir.

Vidas secas: os emudecidos

Vidas secas põe em foco a opressão, a miséria e a seca ao retratar uma família de retirantes — Fabiano, Sinhá Vitória, Menino Mais Novo, Menino Mais Velho (crianças sem nome) e a cachorra Baleia — em pleno agreste. Isenta de elementos pitorescos, descritivismos exagerados e dramas amorosos — tão caros aos romances românticos regionalistas —, a obra retrata o sertanejo de maneira inédita nas letras brasileiras.

Quando comparado aos três romances que o antecedem, chama atenção em *Vidas secas* a narração em terceira pessoa, **onisciente**, que muitos críticos veem como recurso para retratar o universo exterior e interior dos personagens sem perder a necessária verossimilhança, já que nenhum dos integrantes da família focalizada no romance teria condições de narrar seu próprio drama social e íntimo. Graciliano dá voz a seres emudecidos, que vivem em péssimas condições, submetidos ao poder arbitrário de figuras como o “patrão” ou o “Soldado Amarelo”.

! José Aderaldo Castello assim conceitua a literatura regionalista: “[...] recriação literária que configura a relação homem/terra num determinado espaço do complexo nacional em termos de sobrevivência, cultura e língua e, no que leva ao universal, do destino humano” (In: *A literatura brasileira: origens e unidade* (1500-1960). 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2004. p. 361).

Sabia?

O paraibano José Américo de Almeida escreveu a obra inaugural do “romance nordestino”, *A bagaceira* (1928).



BAPISTÃO

Primeiro bispo do Brasil, foi, segundo relatos, devorado pelos índios caetés, que eram antropófagos, em 1556.

Lembra?

Verossimilhança é o conjunto de elementos que, num mundo ficcional, inventado por um autor, parecem verdadeiros para o leitor, criando assim o efeito de real.

O narrador onisciente tem conhecimento pleno da história e pode contá-la a partir de todos os ângulos.

Os treze capítulos de *Vidas secas* foram escritos entre maio e outubro de 1937, depois que Graciliano saiu da prisão, e publicados de modo avulso, como se fossem contos. Primeiro, “Baleia”, depois, “Sinhá Vitória”, “Cadeia” e os demais capítulos, que, reorganizados e reunidos, compõem o romance. Esse caráter autônomo, mas, ao mesmo tempo, interdependente dos capítulos justifica a obra ser chamada de “romance desmontável”.

A seguir você lerá um trecho de “Fabiano”, segundo capítulo da obra.

O patrão atual, por exemplo, berrava sem precisão. Quase nunca vinha à fazenda, só botava os pés nela para achar tudo ruim. O gado aumentava, o serviço ia bem, mas o proprietário descompunha o vaqueiro. Natural. Descompunha porque podia descompor, e Fabiano ouvia as descomposturas com o chapéu de couro debaixo do braço, desculpava-se e prometia emendar-se. Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem, e o amo só queria mostrar autoridade, gritar que era dono. Quem tinha dúvida?

Fabiano, uma coisa da fazenda, um traste, seria despedido quando menos esperasse. Ao ser contratado, recebera o cavalo de fábrica, perneiras, gibão, guarda-peito e sapatões de couro cru, mas ao sair largaria tudo ao vaqueiro que o substituísse.

Sinhá Vitória desejava possuir uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira. Doidice. Não dizia nada para não contrariá-la, mas sabia que era doidice. Cambembes podiam ter luxo? E estavam ali de passagem. Qualquer dia o patrão os botaria fora, e eles ganhariam o mundo, sem rumo, nem teria meio de conduzir os cacarecos. Viviam de trouxa arrumada, dormiriam bem debaixo de um pau.

Olhou a caatinga amarela, que o poente avermelhava. Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. Sempre tinha sido assim, desde que ele se entendera. E antes de se entender, antes de nascer, sucedera o mesmo – anos bons misturados com anos ruins. A desgraça estava em caminho, talvez andasse perto. Nem valia a pena trabalhar. Ele marchando para casa, trepando a ladeira, espalhando seixos com alpercatas – ela se avizinando a galope, com vontade de matá-lo.

Virou o rosto para fugir à curiosidade dos filhos, benzeu-se. Não queria morrer. Ainda tencionava correr mundo, ver terras, conhecer gente importante como seu Tomás da bolandeira. Era uma sorte ruim, mas Fabiano desejava brigar com ela, sentir-se com força para brigar com ela e vencê-la. Não queria morrer. Estava escondido no mato como tatu. Duro, lerdo como tatu. Mas um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem.

— Um homem, Fabiano.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 125. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

1. Segundo o primeiro parágrafo transcrito, Fabiano era repreendido aos gritos pelo patrão. Se precisar, remeta os alunos à p. 115 (cap. 11), em que são retomados os tipos de discurso.

- Por que o vaqueiro acha que esse tratamento é “natural”?
- A frase “Quem tinha dúvida?” exemplifica o emprego do discurso indireto livre. Que efeito é produzido por esse uso?
- Mostre, analisando o primeiro parágrafo, que Fabiano tem clareza do processo de opressão a que está submetido.

2. O trecho revela as reflexões de Fabiano acerca de seu lugar no mundo.

- Quais palavras do segundo parágrafo explicitam a visão pejorativa de Fabiano sobre si mesmo? O que justifica essa visão?
- Fabiano, nesse trecho e em outros da obra, compara-se com objetos e bichos. O que faria dele um homem? *A capacidade de se impor, de se relacionar socialmente (“sairia da toca”), que ele representa por meio da imagem da cabeça levantada.*

3. O quarto parágrafo trata da seca. Qual recurso, apresentado por meio do discurso indireto livre, é usado para mostrar a visão do vaqueiro a respeito desse fenômeno?

A personificação da seca, a quem o vaqueiro atribui a vontade de matá-lo.

No fragmento que você leu, observa-se um aspecto muito relevante no romance *Vidas secas*: a manutenção dos desejos humanos apesar do embrutecimento. Fabiano quer poder se impor à opressão do patrão e vencer as condições naturais; Sinhá Vitória deseja possuir uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira, um símbolo de conforto e de fixação no espaço. Em outros capítulos, veremos que o Menino Mais Novo almeja — como muitas crianças — ser como o pai, um vaqueiro valente, ignorando a miséria na qual está inserido, enquanto o Menino Mais Velho, que “não sabia falar direito”, deseja dominar as palavras difíceis que ouve da boca dos outros. Graciliano Ramos apresenta os efeitos da precariedade em seus personagens, mas não os objetifica.

Sabia?

Em carta datada de junho de 1944, o autor alagoano escreve ao jornalista João Condé falando de *Vidas secas*, livro que, segundo ele, foi escrito “sem paisagens, sem diálogos”: “A minha gente, quase muda, vive numa casa velha de fazenda; as pessoas adultas, preocupadas com o estômago, não têm tempo de abraçar-se”.

Descompunha: repreendia.

Gibão: casaco de couro usado por vaqueiros.

Cambembes: habitantes pobres de áreas rurais.

Se desejar aprofundar a discussão da terceira pessoa em *Vidas secas*, leia *Ficção e confissão*: ensaios sobre Graciliano Ramos, de Antonio Candido (São Paulo: Editora 34, 1992) ou o capítulo “Valores e misérias em *Vidas secas*”, de Álvaro Lins (*In: Os mortos de sobrecasaca*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963).

1a. Fabiano entende que o patrão, sendo dono, podia “mostrar autoridade, gritar que era dono”.

1b. O discurso indireto livre permite ao leitor acessar o pensamento do personagem, a maneira como ele formularia certa conclusão.

1c. O fragmento transcrito mostra que Fabiano, embora tenha sua capacidade de expressão reprimida por sua posição subalterna, está consciente de que é explorado e humilhado injustamente. Essa consciência se apresenta através do discurso indireto livre: “Descompunha porque podia descompor”, “Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem”.

2a. As palavras “coisa” e “traste”, que mostram que Fabiano se sentia um objeto facilmente substituível, que não pode fazer planos.

São Bernardo: a escrita como autorreflexão

Publicado em 1934, *São Bernardo* é o segundo romance de Graciliano Ramos. Nele, Paulo Honório, homem rude e de origem humilde, resolve contar sua história depois que sua esposa, a professora idealista Madalena, comete suicídio. Assolado pela culpa, o protagonista narra sua trajetória da pobreza à riqueza na fazenda São Bernardo, poder conquistado à custa do egoísmo, do desejo de posse e da força bruta.



BAPTISTÃO

Rachel de Queiroz: uma voz feminina no regionalismo

Rachel de Queiroz (1910-2003) nasceu em Fortaleza. Em virtude da grande seca de 1915, sua família migrou para o Rio de Janeiro. Mais tarde, esse episódio serviu de inspiração para a romancista escrever seu livro de estreia, *O Quinze* (1930).

Na década de 1930, além de *O Quinze*, a escritora lançou três romances marcados pela preocupação social: *João Miguel* (também ambientado no Ceará), *Caminho de pedras* e *As três Marias*. Desse conjunto, os dois primeiros podem ser chamados propriamente de *regionalistas*.

Rachel privilegiou em sua obra a análise psicológica do sertanejo, submetido à tragédia da seca e da pobreza. Em sua faceta regionalista, interessa à autora investigar os sentimentos mais íntimos de personagens que aceitam de maneira fatalista seu destino miserável.

No segundo par de romances, Rachel envereda de maneira mais direta para a militância política, sem perder de vista a abordagem psicológica: *Caminho de pedras* apresenta evidente influência dos ideais socialistas da autora, enquanto *As três Marias* privilegia a discussão da emancipação da mulher em um ambiente conservador.

Você conhecerá, na seção de atividades, um trecho do capítulo 1 de *João Miguel*.

José Lins do Rego: uma narrativa memorialista

José Lins do Rego (1901-1957) foi criado pelo avô materno no engenho Corredor, no município paraibano de Pilar, um espaço que inspirou vários de seus livros. É nítido, em sua obra, o sentimento de nostalgia da infância e da adolescência vividas em um contexto marcado pela tradição patriarcal, escravocrata e latifundiária. O escritor cria seus personagens, espaços e tramas embasado na memória de uma época em que as regiões canavieiras da Paraíba e de Pernambuco viram a transição dos imponentes engenhos para as usinas, como revelam *Menino de engenho* (1932) e *Fogo morto* (1943), por exemplo. Além desse tema, o autor reconhece em sua obra os ciclos do cangaço, do misticismo e da seca e o ciclo das obras independentes.

Jorge Amado: uma literatura popular

Nos primeiros romances de Jorge Amado (1912-2001) — como *Cacau* e *Suor* —, escritos na época em que estava filiado ao Partido Comunista Brasileiro, é nítido o engajamento político nas lutas sociais. *Gabriela, cravo e canela* marca a ruptura de Jorge Amado com o PCB e o início de uma segunda fase, em que ele privilegia os registros da cultura brasileira. No conjunto, a literatura de Amado traz injustiças sociais, a voz dos excluídos, a oralidade da língua portuguesa, a cultura do povo, as religiões brasileiras e os diferentes perfis femininos, ou seja, um panorama significativo da identidade nacional.

Um dos romances mais conhecidos do autor é *Capitães da Areia* (1937), que narra o cotidiano de um grupo de adolescentes que habitam um trapiche (armazém abandonado) no cais de Salvador e são liderados por Pedro Bala, órfão de quinze anos. A narrativa foca o código de ética, os atos violentos, os preconceitos entre os integrantes do bando e a descoberta da sexualidade e do amor por eles.

Você poderá conhecer um trecho da obra na seção de atividades.

Erico Verissimo: uma voz do Sul

O gaúcho Erico Verissimo (1905-1975) tornou-se popular com os personagens que apareceram pela primeira vez em *Clarissa* (1933), romance com o qual inaugurou seu chamado “ciclo de Porto Alegre”.

Sua obra mais relevante, porém, é a trilogia *O tempo e o vento*, iniciada em 1947 e finalizada 15 anos depois. A saga reconstitui a história do Rio Grande do Sul, de 1745 até 1945, pela trajetória da família Terra Cambará. O espaço central da narrativa é a cidade fictícia de Santa Fé, localizada no noroeste gaúcho.



BAPTISTÃO



BAPTISTÃO

Investigue

Durante o Estado Novo (1937-1945), exemplares de *Capitães da Areia* foram queimados por seu caráter crítico. Que outros livros importantes na história foram destruídos como um ato de censura?

Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de História.



BAPTISTÃO

“O continente”, sua primeira parte, tem como pano de fundo a Revolução Federalista de 1895, porém nele se rememoram outros fatos históricos importantes, como as missões jesuíticas, a Guerra dos Farrapos, a Guerra do Paraguai, a abolição da escravatura e a proclamação da República. É nessa parte que se encontram os episódios “Ana Terra”, que retoma o estabelecimento dos primeiros colonos, e “Um certo capitão Rodrigo”, que se passa no contexto da Revolução Farroupilha, os quais se tornaram conhecidos em edições publicadas separadamente.

A segunda parte, “O retrato”, situa-se na passagem para o século XX e, mostrando o retorno de Rodrigo Terra Cambará a Santa Fé após estudar medicina, revela a decadência da cidade por conta de disputas políticas.

Na última parte, “O arquipélago”, Rodrigo volta do Rio de Janeiro após o término do Estado Novo, destituído do poder junto de seu amigo e líder, Getúlio Vargas.



A segunda fase modernista EM AÇÃO

1. Você lerá, a seguir, um conhecido poema do brasileiro Vinicius de Moraes (1913-1980) e outro do uruguaio Mario Benedetti (1917-2009). Como muitos artistas do período, os poetas abordaram os impactos da bomba atômica lançada pelos estadunidenses sobre a cidade de Hiroshima (Japão), no final da Segunda Guerra Mundial.

Texto 1

A rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam

Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada

MORAES, Vinicius de. A rosa de Hiroshima. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. (Companhia de Bolso). Os direitos relativos ao uso do poema de autoria de Vinicius de Moraes foram autorizados pela VM Empreendimentos artísticos e culturais Ltda., além de: © VM e © Cia. das Letras (Editora Schwarcz).

Texto 2

Poema frustrado

Mi amigo
Que es un poeta
Convocó a los poetas.

Hay que escribir un poema
Sobre la bomba atómica
Es un horror
Nos dijo
Un horror horroroso
Es el fin
Es la nada
Es la muerte
Nos dijo
No es que te mueras solo
En tu cama
Rodeado

Del llanto y la familia
Del techo y las paredes
No es que llegué una bala
Perdida o encontrada

A cortarte el aliento
A meterse en tu sueño
No es que el cáncer te marque
Te perfore
Te borre
No es tu muerte
La tuya
La nada que ganaste.
Es el aire viciado
Es la ruina de todo
Lo que existe

! As atividades desta seção evidenciam relações interdiscursivas, considerando as diferentes maneiras como poetas e romancistas trataram de temas sociais relevantes no momento de produção dos textos. Sugerimos que você aproveite o conjunto para retomar a ideia de que as produções artísticas dialogam entre si e com o contexto em que são produzidas, manifestando diferentes perspectivas. Estão em destaque os propósitos da habilidade EM13LP03.

Telepáticas: que se comunicam pelo poder da mente.

Cálidas: que irradiam calor.



Biblioteca cultural

Procure ouvir o cantor Ney Matogrosso interpretando “Rosa de Hiroshima”.

! Nesta atividade, desafiamos os alunos a ler um poema escrito em espanhol. A semelhança do idioma e o glossário os ajudarão a se aproximar do texto e permitirão o contato com uma produção latino-americana na língua original. Sugerimos que você inicie a tarefa pedindo aos alunos para, em grupos, traduzir o poema, considerando as particularidades da linguagem poética.



Do espanhol para o português

Hay que escribir: temos de escrever.

Dijo: disse.

No es que te mueras solo: não é como se morresse sozinho.

Llanto: lágrimas, choro.

Techo: teto.

Llegue: chegue.

Cortarte el aliento: cortar a respiração.

Meterse: entrar.

Perfore: perfure.

Borre: apague.

La tuya: a sua.

Ganaste: ganhou.

Aire viciado: ar impuro.

Do espanhol para o português
Nadie llorará a nadie: ninguém chorará por ninguém.

Tendrá: terá.

Testigos: testemunhas.

Quedamos: ficamos.

Tragamos: engolimos.

Helada: congelada.

Luego nos fuimos todos: então fomos todos.

Consigna: ordem.

Lo he intentado: tentei.

No puedo: não posso.

De todo.
Nadie llorará a nadie
Nadie tendrá sus lágrimas.

Y eso es lo más horrible
La muerte sin testigos
Sin últimas palabras
Y sin sobrevivientes
La muerte toda muerte
Toda muerte

¿Me entienden?
Hay que escribir un poema
Sobre la bomba atómica.

Quedamos en silencio
Con las bocas abiertas
Tragamos el terror
Como saliva helada
Luego nos fuimos todos
A cumplir la consigna.

Juro que lo he intentado
Que lo estoy intentando
Pero pienso en la bomba
Y el lápiz se me cae
De la mano.

No puedo.

A mi amigo el poeta
Le diré que no puedo.

BENEDETTI, Mario. In: HERRERO, Raquel (org.).
Andariegos de la palabra: primera antología de universos literarios. Sevilla: Punto Rojo Libros S.L., 2014.



Biblioteca cultural

Acesse um dos sites mais completos sobre Vinicius de Moraes e conheça com profundidade a obra desse autor brasileiro. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br>> (acesso em: 31 mar. 2020).

- O poema “A rosa de Hiroshima” se inicia com uma forma verbal no modo imperativo. Qual efeito de sentido esse modo verbal produz?
- O verbo que abre o poema é repetido mais três vezes nos versos 3, 5 e 7, criando uma anáfora. Qual é o efeito de sentido desse recurso estilístico?
- A anáfora composta por “Pensem nas crianças”, “Pensem nas meninas” e “Pensem nas mulheres” se desdobra em outra figura de linguagem, a gradação. Identifique o efeito expressivo promovido por esse recurso estilístico.
- Explique por que, estabelecendo uma relação de similaridade entre “rosa” e “bomba”, Vinicius de Moraes constrói um paradoxo.
- Nos versos 12 e 13, o eu lírico atribui características à rosa de Hiroshima. Quais são as consequências para os seres humanos sugeridas por essas características?
- O verso “A antirrosas atômica” poderia ser lido como uma espécie de conclusão dos quatro versos anteriores. Explique o neologismo *antirrosas*.
- Considerando sua leitura global do poema, analise os dois versos finais.
- Releia, agora, o poema de Mario Benedetti. Segundo o poema, o que é mais terrível na morte provocada pela bomba atômica?
- Quais são as demais formas de morte apresentadas pelo eu lírico? Com que propósito isso é feito?
- A estratégia para falar sobre a bomba utilizada pelo eu lírico em “A rosa de Hiroshima” é diferente da utilizada em “Poema frustrado”. Explique por quê.

A produção do poeta fluminense **Vinicius de Moraes** pode ser dividida em duas fases. Na primeira, iniciada em 1933, mostra-se influenciado pelo Simbolismo e pelo catolicismo. Na segunda, conforme o próprio artista, estão “nitidamente marcados os movimentos de aproximação do mundo material” (isto é, a realidade concreta).

Vinicius de Moraes é considerado um dos grandes sonetistas da língua portuguesa. “Soneto de separação”, “Soneto do maior amor” e “Soneto de fidelidade” compõem uma vasta galeria de poemas escritos pelo autor.

1a. O modo imperativo usado em “pensem” constrói o tom de apelo aos interlocutores, convidando-os a refletir sobre as consequências da queda da bomba atômica sobre a cidade japonesa de Hiroshima.

1b. A anáfora reforça o convite do eu lírico ao interlocutor para a reflexão acerca das consequências da guerra.

1c. Recorrendo à gradação, o eu lírico sugere que a destruição promovida pela bomba atingiu crianças, adolescentes e adultos e teve efeito sobre várias gerações.

1d. O poeta recorre a um referente ligado à sensibilidade, à beleza e à vida (rosa) e o associa a violência, insensibilidade, feiura e morte (bomba).

1e. Sugestão: A “rosa hereditária” refere-se aos danos genéticos da radioatividade para os japoneses; a “rosa radioativa”, ao poder devastador da bomba nuclear.

1f. Sugestão: Sendo a rosa “hereditária”, “radioativa”, “estúpida”, “inválida” e “com cirrose” (características negativas), ela não é, de fato, uma flor (com toda a sua simbologia positiva), mas uma antiflor.

1g. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que são anuladas, em sequência, as características da rosa, o que a torna, ao final, uma não-rosa, negando a metáfora inicial rosa-bomba.

1h. Trata-se de uma morte unânime, não particularizada (“não é a sua morte/a sua”), que impede até mesmo o conforto de ter aqueles que choram e homenageiam o morto.

1i. O eu lírico cita a morte rodeada de parentes e amigos na própria casa, a morte por crime e a morte por doença para enfatizar que o fim pela bomba é o menos aceitável, o mais horrível.

1j. Vinicius de Moraes opta por escrever sobre os efeitos da bomba para chamar a atenção para eles, com intuito de evitar que evento semelhante ocorra, enquanto Mario Benedetti se diz paralisado de horror, incapaz de escrever o necessário poema sobre esse tema. No caso de Benedetti, trata-se de uma estratégia, uma vez que o poema comunica, pela negação, as terríveis consequências do evento.

Investigue

“Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça...”. “Era uma casa muito engraçada...”. Qual a atuação do poeta Vinicius de Moraes na música?

2. Você lerá a seguir dois fragmentos de romances regionalistas. O primeiro é parte do capítulo 1 do romance *João Miguel*, de Rachel de Queiroz. O segundo é um trecho do capítulo “As luzes do carrossel”, de *Capitães da Areia*, romance de Jorge Amado.

Texto 1

Um cabra fardado, seguido de mais dois soldados, pálido da carreira e respirando com força, foi entrando e gritou:

— E o criminoso?

O homem que prendera acentuou a pressão no ombro de João Miguel e o apresentou ao cabo:

— Está aqui.

João Miguel ouvia tudo, ainda olhando o morto, entendendo mal.

Criminoso? Quem? Seria ele?

Já os soldados o empurravam para fora.

Criminoso?

O cabo deu voz de prisão:

— Pra cadeia!...

João Miguel deixou que o levassem. Detrás dele, em torno dele, os curiosos e as maldições cresciam.

Ele marchava, arrastado, inconsciente, sempre com o pensamento no morto, na faca, no seu gesto rápido, movido por um impulso estranho e novo, e aquele rasgão na carne mole, e a sangueira roxa, e agora a desgraça sem remédio...

Se pudesse começar de novo! O homem, diante dele, vivo, gritando, também bêbado!...

Mas fora tudo ligeiro como um mau relâmpago; só aquele gesto, com a faca... uma faca nova, brilhante, aguda como um punhal...

João Miguel cuspiu um cuspo grosso que lhe pegava a língua, amargo de cachaça.

Sentia no peito uma angústia desconhecida e medonha. Tinha vontade de correr, de vomitar.

QUEIROZ, Rachel de. *João Miguel*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

Texto 2

[...] O padre José Pedro queria levar aqueles corações todos a Deus. Assim começou a frequentar o reformatório de menores, onde a princípio o diretor o recebia com muita cortesia. Mas quando ele se declarou contra os castigos corporais, contra deixar as crianças com fome dias seguidos, então as coisas mudaram. Um dia teve que escrever uma carta sobre o assunto para a redação de um jornal. Então sua entrada foi proibida no reformatório e até uma queixa contra ele foi dirigida ao arcebispado. Por isso não teve uma freguesia logo. Porém seu maior desejo era conhecer os Capitães da Areia. O problema dos menores abandonados e delinquentes, que quase não preocupava a ninguém em toda a cidade, era a maior preocupação do padre José Pedro. Ele queria se aproximar daquelas crianças não só para trazê-las para Deus, como para ver se havia algum meio de melhorar sua situação. Pouca influência tinha o padre José Pedro. Não tinha mesmo influência nenhuma, nem tão pouco sabia como agir para ganhar a confiança daqueles pequenos ladrões. Mas sabia que a vida deles era falta de todo o conforto, de todo carinho, era uma vida de fome e de abandono. E se o padre José Pedro não tinha cama, comida e roupa para levar até eles, tinha pelo menos palavras de carinho e, sem dúvida, muito amor no seu coração. Numa coisa se enganou, a princípio, o padre José Pedro: em lhes oferecer, em troca do abandono da liberdade que gozavam, soltos na rua, uma possibilidade de vida mais confortável. O padre José Pedro bem sabia que não podia acenar com o reformatório àquelas crianças. Ele conhecia demais as leis do reformatório, as escritas e as que se cumpriam. E sabia que não havia possibilidade de nele uma criança se tornar boa e trabalhadora.

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. 107. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Em *João Miguel*, Rachel de Queiroz investiga as forças primitivas dos homens. Ela explora as relações humanas dentro de um presídio nordestino no período de três anos em que o protagonista ficou confinado, tratando da rotina e da difícil relação com os guardas e com os de fora.



GALVÃO BERTAZZI

Investigue (p. 138). Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Arte. O convívio de Vinicius de Moraes com a música começou cedo: o pai tocava violino e piano; a mãe cantava em se-
restas. Adulto, conheceu Tom Jobim e trabalhou com ele pela primeira vez no espetáculo musical *Orfeu da Conceição* (1956). Dois anos depois, juntou-se a Elizeth Cardoso e, novamente, a Tom para compor o disco *Canção do amor demais*. Depois disso, não parou mais: cantou o amor em suas inúmeras facetas em “afro-sambas” e em canções da bossa nova, estabelecendo parcerias com artistas como Baden Powell, Pixinguinha, Carlos Lyra, Edu Lobo, Francis Hime, Ary Barroso, Chico Buarque e Toquinho. Vinicius transformou-se em um dos mais relevantes letristas do cancionário brasileiro. Pergunte aos alunos se conhecem canções de Vinicius. Se for o caso, apresente exemplos como “Garota de Ipanema”, “Onde anda você?” e “Samba da bênção” e as infantis “A casa”, “O pato” e “Aquarela”.

2a. Em um primeiro momento, João Miguel parece não acreditar no que fez e não entender as consequências disso. Pensa naquele corpo no chão e na movimentação das pessoas ao redor. Tem dificuldade para associar sua prisão ao crime cometido.

2b. Resposta pessoal. É importante que os alunos apontem os seguintes elementos: os envolvidos frequentavam o samba; João Miguel e um homem estavam bêbados; houve uma discussão e, impulsivamente, João Miguel esfaqueou o homem, matando-o.

! Com referência às atividades a) a c), veja se os alunos perceberam que as passagens violentas do texto 1 têm, no contexto do romance, o objetivo de criticar a violência. Peça a eles para identificar a frase que marca a percepção do erro por parte do protagonista e indiciá-la toda a sua tragédia: “Se pudesse começar de novo!”. Diferentemente de muitas produções contemporâneas a que os alunos têm acesso por livros, televisão, cinema e internet, não há no romance a “espetacularização” da violência. É fundamental que o tema seja tratado na escola para que possa, com a contribuição de um adulto preparado para isso, ser problematizado.



GALVÃO BERTAZZI

A cadeia: um mundo de regras próprias

O complexo universo dos presidiários foi explorado por vários autores brasileiros. Em *Estação Carandiru*, o médico Drauzio Varella relata histórias reais ouvidas nos dez anos em que prestou atendimento voluntário no maior presídio do Brasil. Lançado em 1999 e transformado em filme em 2003, por Hector Babenco, o livro recebeu o Prêmio Jabuti e, desde então, já foi lido por milhares de pessoas.

2c. No capítulo, o uso do discurso direto está ligado ao plano que explora as ações externas. As falas do “homem que prendera” e do cabo situam o leitor sobre o que está ocorrendo (a prisão de João Miguel). O uso do discurso indireto livre aborda o perturbado universo psicológico do protagonista. Com ele, sabe-se que João não tem exata consciência de seu crime quando se pergunta “Criminoso? Quem? Seria ele?”, além de sua agonia em passagens como “Se pudesse começar de novo! O homem, diante dele, vivo, gritando, também bêbado!...”.

2e. Não. O padre chegou a denunciar a um jornal o tratamento recebido pelas crianças. Ele acreditava que deveriam ser tratadas com carinho e acolhimento.

2f. “Ele conhecia demais as leis do reformatório, as escritas e as que se cumpriam. E sabia que não havia possibilidade de nele uma criança se tornar boa e trabalhadora.”

2g. Rachel de Queiroz mostra um adulto assassino, com foco nas ações impensadas, motivadas por um instinto primitivo, enquanto Jorge Amado propõe refletir sobre crianças infratoras, cujo crime é a ladroagem, submetidas a um tratamento inadequado e desumano, que não contribui para integrá-las à sociedade.

- No romance de Rachel de Queiroz, o protagonista João Miguel mata um homem “num samba lá para as bandas da Estação”. Quais são suas primeiras reações?
- Embora o trecho não narre o assassinato, é possível construí-lo a partir de alguns elementos do texto. Reconstrua o crime e a cena que o antecede.
- Há no texto dois planos sobrepostos: um em que se privilegiam as ações externas e outro em que se apresenta o universo psicológico de João Miguel. Relacione o uso dos discursos direto e indireto livre à construção desses dois planos.
- O trecho reproduzido do romance *Capitães da Areia* trata do reformatório, a prisão em que eram confinados os meninos infratores de Salvador. Quais estratégias eram utilizadas ali para “corrigir” os meninos? **Os meninos sofriam castigos físicos e ficavam sem comer.**
- Padre José Pedro concordava com o encaminhamento dado pelos responsáveis pelo reformatório? Explique sua resposta.
- O texto de Jorge Amado revela, por meio dos pensamentos do padre, a contestação do Estado. Qual trecho melhor revela uma tese acerca do erro do Estado na condução do problema dos menores abandonados?
- Nesses trechos, Rachel de Queiroz e Jorge Amado tratam de infratores, mas o propósito dos autores é muito diferente. Explique essa ideia.



Desafio de linguagem

Produção de videominuto

Leia orientações para a atividade no **Suplemento para o Professor**.

Como você está vendo, o romance de 30 retomou características da literatura realista para tomar uma posição diante da realidade social. Tendo essa tendência como inspiração, crie, junto de seu grupo, um roteiro para um videominuto de caráter ficcional.

- Escolham um tema social que lhes interesse: fome, consumismo, abandono de crianças, deterioração de espaços públicos etc.
- Imaginem a sequência de ações que serão filmadas para contar a narrativa pretendida.
- Definam se haverá ou não falas.
- Planejem: A filmagem será feita em espaço interno, externo ou ambos? Durante o dia ou à noite? Quais objetos estarão em cena?
- Detalhem a maneira como as cenas devem ser filmadas: A câmera ficará estática? Em quais momentos haverá *zoom* para destacar um elemento? Haverá a entrada de um ou mais personagens no espaço abrangido pela câmera?
- Definam a trilha musical e/ou os recursos sonoros.
- Resolvam como será a cena de fechamento e em que momento aparecerá o título do videominuto.
- Verifiquem o roteiro para que, de fato, o produto final tenha a duração aproximada de um minuto.
- Organizem uma mostra de videominutos na escola.

Produção pós-modernista: novas palavras

PERCURSO DO CAPÍTULO

- A prosa pós-moderna
- João Cabral de Melo Neto
- Concretismo
- Clarice Lispector
- Guimarães Rosa

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

! Caso deseje estudar o período, recomendamos a leitura da obra *O Pós-Modernismo*, organizada por J. Guinsburg e Ana Mae Barbosa (São Paulo: Perspectiva, 2005. Stylus, v. 12), utilizada como base teórica para algumas das discussões presentes nesta unidade.

1. Resposta pessoal. Ernesto Guevara, conhecido como Che Guevara, foi um revolucionário com papel importante na Revolução Cubana e que se tornou um símbolo no imaginário coletivo, sendo admirado pelos movimentos de esquerda e rejeitado pelos de direita.

2. A fotografia foi reproduzida nove vezes, tendo cada reprodução uma combinação de três cores: uma para o fundo, outra para a pele do rosto e a estrela da boina; e uma terceira para boina, cabelo, bigode, sobrancelha, olhos, boca e nariz. Comente que a fotografia original, tirada por Alberto Korda e intitulada "Guerrillero Heroico", é considerada uma das fotografias mais icônicas do século XX.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que a obra acaba por mostrar como os mitos contemporâneos podem ser manipulados para o consumo de massas. O ícone marxista, que lutava contra uma sociedade materialista, acaba assimilado por ela e transformado em mercadoria. Comente que a obra, em princípio, foi atribuída a Andy Warhol, um dos expoentes da *Pop Art*. Ela foi produzida por seu auxiliar Malanga, que, precisando de dinheiro, seguiu o modelo do artista, produziu a obra e ofereceu-a a uma galeria de Roma com o nome de seu mestre.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LII.

Pra começar

! Sugerimos que a atividade seja feita coletivamente para que os alunos que desconhecem Che Guevara consigam entender a problematização proposta.

Observe a obra *Che Guevara* (1962), produzida pelo estadunidense Gerard Malanga.



ASAKO KITAOI - NATIONALITY AMERICAN EDUCATION SCHOOL OF INDUSTRIAL ART

MALANGA, Gerard.
Che Guevara. 1962.
Pôster, 61 × 86 cm.

1. Você sabe quem foi Che Guevara, cuja fotografia foi reproduzida em sequência nessa obra?
2. Descreva o tratamento dado à fotografia original para compor essa obra.
3. Essa obra segue a proposta da *Pop Art*, que procurou romper as barreiras entre a arte e o cotidiano explorando símbolos dos grandes centros urbanos, como os automóveis, as estrelas de cinema e os produtos enlatados. Como você interpreta o efeito do uso de uma fotografia de Che Guevara no contexto dessa proposta?

A *Pop Art* é um dos fenômenos que caracterizam o Pós-Modernismo. Embora conserve o espírito libertário e experimental modernista, a literatura pós-moderna tenta outras formas de representação do mundo: os autores recusam o realismo, propõem jogos metalinguísticos (a literatura falando de si mesma por meio de paródias, pastiches ou imitações de estilo etc.) e os mais radicais destroem a ideia tradicional de narrativa ficcional. Para expressar um ser humano e um mundo fragmentados, os autores pós-modernistas utilizam uma narrativa também fragmentada.


LITERATURA DOS SÉCULOS XX E XXI

Como você viu, a produção literária brasileira no século XX passou por inúmeras mudanças, acompanhando as rápidas modificações do mundo e do Brasil em todos os planos. Veja, neste infográfico, um panorama desse período e algumas referências àquilo que está sendo produzido agora, no século XXI.

1922 a 1930

FASE HEROICA

O Modernismo brasileiro surge em uma época de desenvolvimento urbano acentuado, principalmente das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Em São Paulo, a economia cafeeira se expande, assim como a industrialização. A política brasileira é conduzida por representantes das oligarquias paulista e mineira.



A Semana de 1922 é um marco do desejo de renovação da arte nacional, que se faz com a apropriação das vanguardas europeias e sua associação à produção nacional autêntica. Discutem-se a identidade do brasileiro e as influências que a formaram e formam.

MÁRIO DE ANDRADE

TARSILA DO AMARAL

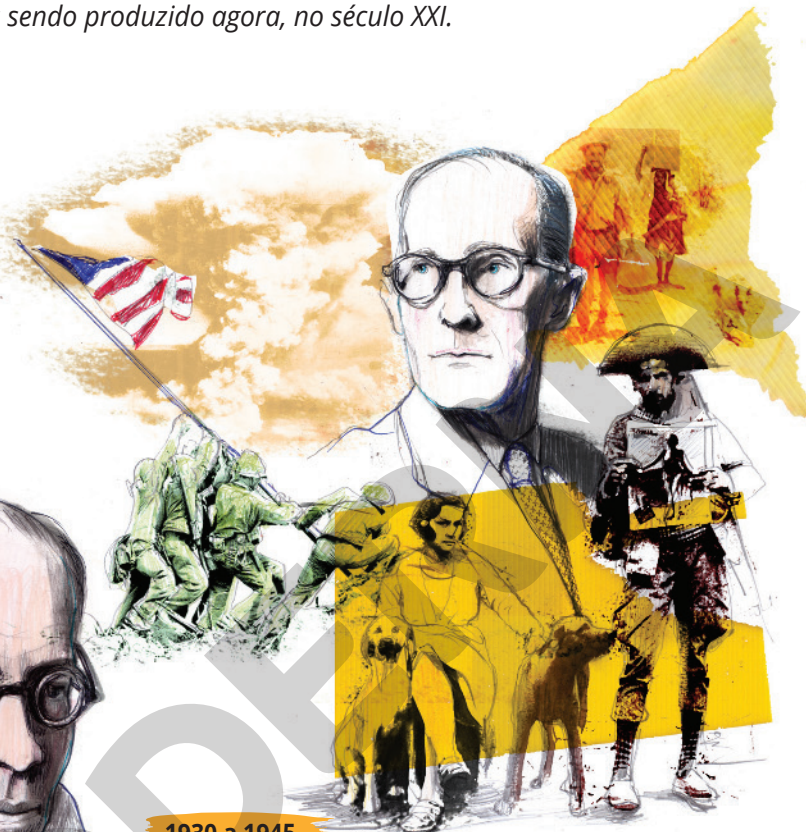
OSWALD DE ANDRADE

ANITA MALFATTI

MANUEL BANDEIRA

1930 a 1945

FASE SOCIAL



O mundo vive a ascensão de regimes totalitários e a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, Getúlio Vargas chega ao poder, pondo fim à hegemonia das oligarquias agrárias. Seu governo foi marcado por conquistas, como o voto feminino e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), mas também pelo autoritarismo, sobretudo a partir de 1937.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

VINICIUS DE MORAES

CECÍLIA MEIRELES

MURILO MENDES

JORGE DE LIMA

JORGE AMADO

JOSÉ LINS DO REGO

GRACILIANO RAMOS

RACHEL DE QUEIROZ

ERICO VERISSIMO

A prosa e a poesia dos anos 1930 revelam crítica e consciência social. O romance prioriza o retrato dos problemas nacionais, sobretudo os vividos pela população nordestina. A poesia questiona a desumanização em tempos de guerra e a desigualdade social.

1945 a 1960

PÓS-MODERNISMO

O período é marcado pela Guerra Fria e o alinhamento do Brasil aos países do bloco capitalista. A industrialização e a entrada de capital estrangeiro no país se acentuam, assim como os investimentos em transportes, produção de bens de consumo e comunicação, sobretudo o rádio e a televisão.

PELAS DIRETAS - JÁ
PELAS DIRETAS - JÁ



A literatura do período foi marcada pela inovação formal, pela radicalização da sondagem psicológica e por uma mudança na abordagem do regionalismo, que ganha amplitude universalista associada a uma intensa pesquisa de linguagem. Os autores dessa geração se tornaram o alicerce da produção literária contemporânea.

GLARICE LISPECTOR

JOÃO CABRAL
DE MELO NETO

GUIMARÃES ROSA

HAROLDO DE CAMPOS

AUGUSTO DE CAMPOS

1960 aos dias atuais

LITERATURA CONTEMPORÂNEA

A literatura contemporânea firma-se em um contexto de cultura de massa, avanço tecnológico, desigualdade e consumismo. Amplo, o período engloba o desenrolar e o fim da Guerra Fria e o mundo globalizado. Nesse período, o Brasil viveu uma ditadura civil-militar e o restabelecimento de governos democráticos.

HILDA HILST

LYGIA FAGUNDES TELLES

WALY SALOMÃO

JOSÉ PAULO PAES

ANTÔNIO CARLOS SECCHIN

NICOLAS BEHR

ELIANE POTIGUARA

CONCEIÇÃO EVARISTO

MARIA VALÉRIA REZENDE

ANTONIO NÓBREGA

PAULO LEMINSKI

FERNANDO BONASSI

Diversos movimentos de contestação das formas de opressão social surgem nesse período, as artes visuais se enriquecem com instalações e performances, o grafite ganha status de arte, as redes sociais tornam-se suporte para a publicação de obras literárias.

Fontes: BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006. GONÇALVES, Marcos Augusto. 1922: a semana que não terminou. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. NEJAR, Carlos. *História da literatura brasileira: da Carta de Caminha aos contemporâneos*. São Paulo: Leya, 2011.

Pós-Modernismo: uma poesia múltipla

A poesia produzida no Pós-Modernismo brasileiro é bastante plural. O período foi marcado, entre outras tendências, pela retomada de alguns recursos formais da tradição poética por poetas como Ledo Ivo, Thiago de Melo, Paulo Mendes Campos e Geir Campos, que enfatizaram a ideia de que a poesia é, antes de qualquer coisa, a arte da palavra. O poeta de destaque dessa geração é João Cabral de Melo Neto, cujo trabalho com a renovação da linguagem e com a busca da objetividade poética (em detrimento da emoção) é marcante.

O período contou também com a chamada **poesia marginal**, que circulava de maneira informal, sobretudo entre o público universitário. Escrita por autores como Ana Cristina César, Torquato Neto, Geraldo Carneiro, Waly Salomão e Chacal, a anárquica poesia marginal usou e abusou dos coloquialismos e da irreverência (por meio de sátiras e paródias) e não deixou de lado a crítica política.

Nesse panorama plural, surgiram ainda o Concretismo — e outros grupos marcados pela tendência à experimentação — e a poesia de teor político de autores como Ferreira Gullar. Você vai explorar agora um pouco dessas tendências.

João Cabral de Melo Neto: a poesia objetiva

O poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999) defendeu que a origem da poesia não estava na inspiração ou na emoção; estava, antes, no árduo trabalho racional do artista. “Nunca escrevi um poema espontaneamente”, dizia ele. Nesse sentido, seguia Carlos Drummond de Andrade, que lhe ensinou que “ser poeta não significava ser sonhador”.

O poeta engenheiro

Na poesia de João Cabral, a *coisa*, o *objeto*, as *formas*, o *substantivo* são o foco, e não as emoções. O poeta promoveu um apagamento de seu *eu pessoal* — o que, para muitos, representou uma espécie de morte da ideia de eu lírico.

Veja como essa busca pela objetividade se mostra no metapoema a seguir, que compõe *A educação pela pedra* (1966).

Catar feijão

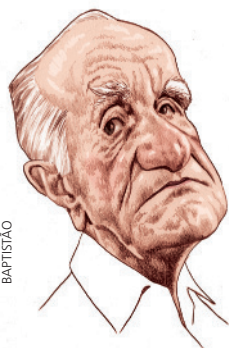
1. Catar feijão se limita com escrever: jogam-se os grãos na água do alguidar e as palavras na da folha de papel; e depois, joga-se fora o que boiar. Certo, toda palavra boiará no papel, água congelada, por chumbo seu verbo: pois para catar esse feijão, soprar nele, e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

2. Ora, nesse catar feijão entra um risco: o de que entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto, um grão imastigável, de quebrar dente. Certo não, quando ao catar palavras: a pedra dá à frase seu grão mais vivo: obstrui a leitura fluviente, flutual, açula a atenção, isca-a como o risco.

MELO NETO, João Cabral de. Catar feijão. *A educação pela pedra*. In: OLIVEIRA, Marly de (org.). *João Cabral de Melo Neto: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

A organização do poema obedece a uma lógica: primeiro apresenta a semelhança entre o ato de catar feijão e o de escrever um poema; depois, a diferença. Eles se aproximam por preverem a seleção dos melhores grãos e palavras para alcançar o objetivo, mas se diferenciam porque, no catar feijão, deixar passar despercebido um grão “imastigável” representa o risco, enquanto, no poema, é desejável, pois, poderá dar vida à frase e desestabilizar a leitura. Os neologismos do poema – “fluviente” e “flutual” — surpreendem, mas não dificultam a compreensão; são as bem-vindas “pedras imastigáveis”.

! Para aprofundar-se no tema da “escrita lacônica” de João Cabral, recomendamos a leitura da conferência “Poesia e composição”, pronunciada na Biblioteca de São Paulo em 1952. Ela está disponível em *João Cabral de Melo Neto: obra completa*, organizada por Mary de Oliveira (Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999, p. 721-732).



BAPTISTÃO

Lembra?

Metapoema: poema que o autor utiliza para tratar do próprio poema (ou do fazer poético).

Alguidar: vasilha de barro, metal ou plástico usada para lavar arroz, feijão etc.

Açula: incita, estimula.

! Se possível, anote na lousa as semelhanças e as diferenças entre o ato de escrever um poema e o de catar feijão. Mostre aos alunos a lógica clara que estrutura o poema de João Cabral.

O Nordeste em João Cabral

Embora João Cabral tenha passado grande parte de sua vida fora do Brasil, principalmente na Espanha, a realidade brasileira, sobretudo a da região Nordeste, é constante em sua poesia. Uma das obras mais conhecidas do poeta é o auto *Morte e vida severina* (1965), em que ele “relê” a história do nascimento de Jesus Cristo em versão não religiosa, transferindo-a para Recife.

O protagonista do auto é Severino, lavrador que se desloca do interior do sertão para o litoral, em busca de novas perspectivas para sua vida, marcada pela miséria, fome e seca. No percurso, o personagem se depara exclusivamente com a morte de seus iguais, até que, ao final de sua trajetória, tem sua esperança renovada ao saber do nascimento de um menino, signo da força da vida, mesmo que precária e pobre.

No fragmento a seguir, o personagem Severino apresenta-se.

O retirante explica ao leitor quem é e a que vai

— O meu nome é Severino,
não tenho outro **de pia**.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta **sesmaria**.
Como então dizer quem fala
ora a Vossas Senhorias?
Vejam os: é o Severino

da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina*.
In: OLIVEIRA, Marly de (org.). *João Cabral de Melo Neto*:
obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999. (Fragmento).



1. Explique a estratégia utilizada pelo autor para coletivizar a história do retirante Severino e transformá-la na trajetória dos nordestinos pobres.
2. Analise alguns recursos poéticos presentes nesse trecho.
 - a) A serra em que vivia Severino é chamada de “magra e ossuda”. O que explica essa caracterização? *As características físicas dos moradores da região foram transferidas para o local em que habitam.*
 - b) Explique o sentido da metáfora “o sangue que usamos tem pouca tinta”.
3. Na construção do seu “Auto de Natal pernambucano” (subtítulo dessa obra), João Cabral resgata a tradição dos cantadores populares de sua terra. Como isso pode ser percebido? *Pela estrutura do texto, formado predominantemente por redondilhas maiores.*

De pia: de batismo.

Sesmaria: terra não cultivada ou abandonada.

1. O personagem constrói uma sequência em que explica ao público que seu nome é muito comum na região e não se distingue dos demais, mesmo quando se buscam particularidades (nome da mãe, do pai e do local). Assim, resta a ele se assumir como parte de um coletivo.

2b. Os meninos severinos sofrem de desnutrição, são fracos, com saúde precária, baixa expectativa de vida etc. Por isso o sangue deles é ralo, tem “pouca tinta”.



Sabia?

Embora João Cabral fosse avesso à melodia do verso, a obra *Morte e vida severina* acabou sendo musicada por Chico Buarque e encenada, em 1966, sob direção de Silnei Siqueira, no Teatro da PUC de São Paulo, o Tuca. O espetáculo comoveu mais de 100 mil espectadores e acabou por popularizar o texto do poeta por dois elementos que ele particularmente evitava: a emoção e a música.

! Sobre Clarice Lispector, recomendamos as leituras de *O drama da linguagem*: uma leitura de Clarice Lispector, de Benedito Nunes (São Paulo: Ática, 1989) e *Confluências*: crítica literária e psicanálise, de Cleusa Rios Pinheiro (São Paulo: Nova Alexandria / Edusp, 1995. (Série Pensamento Universitário).

Clarice Lispector: o não relatável

A literatura de Clarice Lispector (1920-1977), caracterizada pela inquietação diante da automatização que normalmente amortece a vida quando aprisionada ao cotidiano, estava muito distante dos romances neorealistas marcados pela denúncia social. Procurando capturar o *agora* dos personagens, o “instante-já” do pensamento, a autora aproximou-se do *indizível*, isto é, daquilo que a palavra não pode representar com precisão.

Para apreender esse universo caótico, Clarice recorreu principalmente ao **fluxo de consciência**, técnica narrativa caracterizada pela recriação do que se passa na mente do personagem, ou seja, turbilhões de ideias, impressões, sensações, desejos — tudo “jorando” espontaneamente de forma fragmentada, às vezes ilógica, numa sintaxe caótica.

Clarice também se valeu, com frequência, da representação de **epifanias**, isto é, do momento exato de uma revelação que desvenda ao personagem algo sobre ele mesmo e que não era consciente. A epifania pode extasiar o personagem ou perturbá-lo intensamente a ponto de converter-se em náusea.

A paixão segundo G.H.: inovação radical

Numa das obras mais radicais e complexas de Clarice Lispector, *A paixão segundo G.H.* — primeiro romance dela escrito em primeira pessoa —, o leitor é convidado a mergulhar no fluxo de consciência da protagonista. O livro trata de uma dona de casa de classe média alta (a G.H. do título), escultora, que, após romper um relacionamento, depara-se com a solidão e o vazio.

Resolvida a limpar a casa e a iniciar a tarefa pelo quarto de Janair, funcionária da casa recém-desligada, G.H. se surpreende com a presença de uma “barata grossa” que sai do fundo de um armário e a desafia. Em princípio, esses seres se opõem radicalmente — de um lado, encontra-se o inseto (grotesco, primitivo, repugnante); de outro, G.H. (humana, refinada) —, mas depois haverá uma série de movimentos de atração e repulsa. Nesse encontro, a protagonista mergulha numa busca íntima e desordenada e tenta relatar o que, segundo ela, “não é relatável”.

Leia os parágrafos iniciais desse romance e atente para o fluxo de consciência criado pela autora na tentativa de reproduzir a confusão vivida pela protagonista.

————— estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Não confio no que me aconteceu. Aconteceu-me alguma coisa que eu, pelo fato de não a saber como viver, vivi uma outra? A isso quereria chamar desorganização, e teria a segurança de me aventurar, porque saberia depois para onde voltar: para a organização anterior. A isso prefiro chamar desorganização pois não quero me confirmar no que vivi — na confirmação de mim eu perderia o mundo como eu o tinha, e sei que não tenho capacidade para outro.

[...]

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas as duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. (Fragmento).

identificação na obra original, além de confirmar a autoria, permite também verificar se a citação está exata. No caso de frases traduzidas, isso pode ser mais difícil, sendo melhor digitar algumas palavras esperadas (e não a frase toda) e analisar as respostas. Existem, ainda, alguns sites especializados em identificar erros na atribuição. Esta atividade contribui para o desenvolvimento da curadoria e se relaciona com a habilidade EM13LP06.



BAFISTÃO

Sabia?

Clarice Lispector nasceu na Ucrânia e tinha três meses quando sua família chegou a Maceió, fugindo da perseguição aos judeus. Três anos depois, os Lispectors mudaram-se para Recife. Clarice fez sua graduação em Direito no Rio de Janeiro e depois, casada com um diplomata, viveu no exterior. Após a separação, voltou a morar na capital fluminense.

Biblioteca cultural

Acesse a entrevista da especialista Marília Librandi acerca de Clarice Lispector e *A hora da estrela*. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/34114_literatura-fundamental-63-clarice-lispector-marilia-librandi.html> (acesso em: 31 mar. 2020).

Investigue

É muito comum, na internet, que frases sejam atribuídas a autores que não as produziram. Clarice Lispector é, provavelmente, a autora que mais recebe essas atribuições. Pesquise: Como deve agir alguém que queira confirmar uma citação?

A verificação da creditação de uma citação pode ser feita com uma busca dela entre aspas, usando ferramentas que limitam a procura a livros, por exemplo, ou a outras fontes confiáveis (como revistas universitárias de prestígio). Sua

Depois da experiência de “desorganização” pela qual passou diante da barata, G.H. reflete sobre a falta de uma “terceira perna”, metáfora do relacionamento que lhe dava estabilidade, mas a impedia de prosseguir. Há um duro esforço por parte dela para organizar em discurso o que lhe aconteceu e comunicar isso a um interlocutor (“dar a alguém o que vivi”), como sugere a repetição inusitada dos travessões, sinal que costuma marcar as falas de um diálogo.

A hora da estrela: três narrativas

Em 1977, Clarice lança seu último romance, *A hora da estrela*, surpreendendo o público. Em lugar de abordar, como comumente fazia, mulheres de classe média, letradas, urbanas, preocupadas com a investigação de seus papéis femininos, como G.H., ela se lança ao desafio de narrar a vida de Macabéa, alagoana pobre que busca outra vida em “uma cidade feita toda contra ela”, o Rio de Janeiro.

Desnutrida, semianalfabeta, moradora de um precário cortiço, Macabéa tenta inutilmente namorar um outro nordestino, o ambicioso metalúrgico Olímpico de Jesus, e manter-se empregada, enquanto enfrenta as agruras de uma existência fortemente limitada.

Clarice incumbe o escritor Rodrigo S.M. de contar as “fracas aventuras” dessa jovem. A passagem a seguir, do início do romance, traz as reflexões desse narrador sobre a literatura e a história que vai contar. Os conflitos vividos por ele e a discussão metalinguística acerca do próprio ato de narrar são, junto do relato da vida de Macabéa, as três camadas que compõem a obra.

Proponho-me a que não seja complexo o que escreverei, embora obrigado a usar palavras que vos sustentam. A história — determino com falso livre-arbítrio — vai ter uns sete personagens e eu sou um dos mais importantes deles, é claro. Eu, Rodrigo S.M. Relato antigo, este, pois não quero ser modernoso e inventar modismos à guisa de originalidade. Assim é que experimentarei contra os meus hábitos uma história com começo, meio e — “gran finale” seguido de silêncio e de chuva caindo.

História exterior e explícita, sim, mas que contém segredos — a começar por um dos títulos, “Quanto ao futuro”, que é precedido por um ponto final e seguido de outro ponto final. Não se trata de capricho meu — no fim talvez se entenda a necessidade do delimitado. (Mal e mal vislumbro o final que, se minha pobreza permitir, quero que seja grandioso.) Se em vez de ponto fosse seguido por reticências o título ficaria aberto a possíveis imaginações vossas, porventura até malsãs e sem piedade. Bem, é verdade que também eu não tenho piedade do meu personagem principal, a nordestina: é um relato que desejo frio. Mas tenho o direito de ser dolorosamente frio, e não vós. Por tudo isto é que não vos dou a vez. Não se trata apenas de narrativa, é antes de tudo vida primária que respira, respira, respira. Material poroso, um dia viverei aqui a vida de uma molécula com seu estrondo possível de átomos. O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida.

Porque há o direito ao grito.

Então eu grito.

Grito puro e sem pedir esmola. Sei que há moças que vendem o corpo, única posse real, em troca de um bom jantar em vez de um sanduíche de mortadela. Mas a pessoa de quem falarei mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém. Aliás — descubro eu agora — eu também não faço a menor falta, e até o que escrevo um outro escreveria. [...]

Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiram como não existiriam. Poucas se queixam e ao que eu saiba nenhuma reclama por não saber a quem. Esse quem será que existe?

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. (Fragmento).



A guisa: à maneira, ao modo.

Malsãs: maléficas.

Inócua: inofensiva.

1. A primeira opção, a dos pontos-finais, sugere uma existência marcada pela precariedade, pela restrição; Macabéa é uma personagem cuja vida é caracterizada pelo limite (pontos-finais). Se optasse pela segunda forma, ele deixaria a história na mão dos leitores ou permitiria uma interpretação mais otimista, romântica da trajetória da moça.



1. O romance *A hora da estrela* possui treze títulos. No segundo parágrafo, Rodrigo S.M. explica que há uma diferença entre um título que ele escolheu (“Quanto ao futuro”), “precedido por um ponto final e seguido de outro”, e o que poderia ter escolhido: esse mesmo título, só que seguido de reticências. Que diferença seria essa?
2. “O direito ao grito” é outro dos treze títulos de *A hora da estrela*. Relacione-o ao papel do escritor Rodrigo S.M. e à condição da personagem Macabéa.
3. Alguns críticos apontam que Rodrigo S.M. é, na verdade, um *alter ego* de Clarice Lispector. Se aceitarmos como correta a hipótese, o que teria levado a autora a produzir uma literatura socialmente engajada, posição cobrada por parte da crítica?
4. No final do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, a família ruma para o sul do país em busca de melhores condições. Se considerarmos o ponto de vista de Rodrigo S.M. acerca de Macabéa, outra migrante, qual será o provável destino da família de Fabiano?

3. Resposta pessoal. Sugestão: A autora pode ter optado pelo engajamento por considerá-lo uma obrigação, conforme afirma Rodrigo no segundo parágrafo. O narrador fala de seu compromisso em abordar a vida de milhares de moças nordestinas pobres.

Clarice contista

Clarice Lispector é considerada uma das contistas mais importantes das letras nacionais. A pequena extensão característica do gênero conto e a consequente inquietação instantânea que ele causa nos leitores talvez expliquem por que parte da crítica defende que é no conto que Clarice melhor se sai como autora. Destacam-se os contos “Amor”, “A imitação da rosa”, “Felicidade clandestina”, “Feliz aniversário”, “Legião estrangeira”, entre outros importantes exemplos.

Guimarães Rosa: a reinvenção do regionalismo

Guimarães Rosa (1908-1967) nasceu em Cordisburgo (MG) e sempre foi apaixonado pelos causos contados pelos vaqueiros com quem conviveu na infância. Sua obra associa essa tradição popular ao universo da literatura escrita, apresentando ao leitor um sertão mágico e mítico, reinventado por meio da linguagem.

Sua estreia como escritor se deu com a publicação do livro de contos *Sagarana*, em 1946. Depois do lançamento dessa coletânea, não publicou nada por dez anos, até surgir, em 1956, com dois títulos: o livro de novelas *Corpo de baile* e o romance *Grande sertão: veredas*, este último considerado revolucionário pela crítica.

A literatura de Guimarães Rosa é um “convite” a participar de um mundo pouco familiar à maior parte dos leitores, associado ao centro do Brasil, mas, ao mesmo tempo, cheio de amores, ódios, medos, inquietações espirituais, temas comuns ao ser humano de qualquer espaço e tempo; daí o caráter *universalista* de sua produção. Em suas narrativas, os personagens vivem, aprendem e amadurecem quando se deparam com as “verdades” da vida.

Guimarães Rosa atribuiu outra “cor” à prosa brasileira ao incorporar a seus textos as tradições mais diversas. Junto dos causos contados pelos sertanejos de sua terra, estão a *Bíblia*, a mitologia grega, o pensamento de filósofos do mundo antigo como Heráclito, Platão e Plotino, os *Vedas*, as fábulas e os contos de fadas europeus, entre outras referências.

Todo esse sincretismo (mistura de concepções heterogêneas) se manifesta concretamente por meio de **experimentações formais**. O autor subverteu as propostas de autores regionalistas consagrados, como Graciliano Ramos e Jorge Amado, ao recuar e radicalizar o traço experimental da primeira fase modernista, sobretudo com a inovação da linguagem. Desde muito cedo, Rosa interessou-se pelo estudo de línguas — falava inglês, francês, alemão, espanhol e italiano, além de ler com certa fluência russo, holandês, sueco, latim e grego — e utilizou seu conhecimento para produzir neologismos e hibridismos e tomar emprestadas construções sintáticas estrangeiras, sem abandonar uma incessante pesquisa linguística em busca da *língua real* do povo mineiro, com ênfase na reprodução da rica sonoridade da fala.

Clarice Lispector, ainda que ousada em suas construções sintáticas, não se ocupa da criação de novas palavras, como Guimarães Rosa. Em um trecho de seu livro *Água viva*, lê-se: “Há muita coisa a dizer que não sei dizer. Faltam as palavras. Mas recuso-me a inventar novas: as que existem devem dizer o que se consegue dizer e o que é proibido”.

2. A literatura escrita por Rodrigo S.M. representaria o grito que ele tem o direito de dar (sua voz na sociedade). Da mesma forma, esse narrador, escrevendo sobre milhares de moças “mudas”, como Macabéa, daria a elas o direito ao grito, à voz, a uma existência num universo elitizado, que é o da literatura e da arte.

Personagem que expressa a personalidade do próprio autor.



Fala aí!

Você concorda com a leitura do destino dos migrantes apresentada por Rodrigo S.M.?

Peça aos alunos que se posicionem, sustentando com exemplos as suas opiniões. Avalie se a análise da obra que sustenta os comentários permanece pertinente.

4. Rodrigo S.M. mostra que “milhares de moças espalhadas pelos cortiços”, estafadas e exploradas por trabalhar muitas horas, são mão de obra barata para a gente do sul e são facilmente substituídas por outras moças nordestinas. Além disso, S.M. sugere que elas não têm direitos e, por isso, nem sabem a quem recorrer quando precisam de ajuda. Transferido para o romance de Graciliano Ramos, esse ponto de vista crítico marcaria a frustração do desejo de mudança buscada pela família de Fabiano. Esclareça que a obra de Graciliano não apresenta o resultado da migração, mantendo incógnito o destino dos personagens.

Obra publicada atualmente em três partes: *Manuelzão e Miguilim*; *No Urubuquaquá, no Pinhém*; e *Noites do sertão*.



BAPTISTÃO

Base do sistema de escrituras sagradas do hinduísmo.

Lembra?

Hibridismo: processo de formação de palavras a partir de elementos de origens diferentes.

Dica de professor

Como Guimarães Rosa buscava expressar em sua obra a *língua real* do sertanejo mineiro, procure ler os textos do autor em voz alta. Você verá como a compreensão do que lê ficará facilitada.



Biblioteca cultural

Assista à interpretação do ator e diretor Antônio Abujamra de um trecho de *Grande sertão*. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/4737_ppgm-600-viver-e-muito-perigoso-22-01-2013.html> (acesso em: 31 mar. 2020).



Curtume: lugar onde se faz o tratamento do couro.

Barbatimão e angico: árvores típicas do cerrado.

Fala aí!

Você concorda com Riobaldo quando este defende que “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam”?

O comentário de Riobaldo chama a atenção para a permanente mudança dos indivíduos. “Afinam” e “desafinam” são referências ao fato de que podem errar e acertar e, por estarem em construção, podem corrigir suas ações. Deixe os alunos se posicionarem e depois peça que reflitam, em silêncio, sobre alguma mudança que esperam experimentar nos próximos anos. Se alguns deles desejarem, podem falar a respeito delas em voz alta.

4. Vários recursos criam os movimentos corporais e a voz do narrador. O uso das várias exclamações finalizando frases curtas indica uma narrativa enfática; a introdução do discurso direto em “Amanhã eu tiro...” sugere o aparecimento de um personagem; a pergunta ao interlocutor sugere o olhar e o gestual interpelativo. É possível que os alunos apresentem outros exemplos igualmente válidos.

Grande sertão: romance único

Com *Grande sertão: veredas*, a narrativa atinge um grau de sofisticação inédito na literatura brasileira. A história é narrada pelo fazendeiro e ex-jagunço Riobaldo e se dirige a um interlocutor letrado e culto que não toma a palavra nenhuma vez no romance, embora haja marcas de sua presença. O narrador-personagem relata sua “travessia” pelo sertão, sua dúvida sobre a existência do diabo (com quem teria estabelecido um pacto para vencer o poderoso jagunço Hermógenes) e sua perturbadora paixão pelo ambíguo companheiro Diadorim (na verdade, uma mulher).

Leia agora uma passagem do romance, em que Riobaldo filosofa, à sua maneira, sobre o poder de Deus e a beleza da constante transformação humana.

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. E, outra coisa: o diabo, é às brutas; mas Deus é traiçoeiro! Ah, uma beleza de traiçoeiro — dá gosto! A força dele, quando quer — moço! — me dá o medo pavor! Deus vem vindo: ninguém não vê. Ele faz é na lei do mansinho — assim é o milagre. E Deus ataca bonito, se divertindo, se economiza. A pois: um dia, num curtume, a faquinha minha que eu tinha caiu dentro dum tanque, só caldo de casca de curti, barbatimão, angico, lá sei. — “Amanhã eu tiro...” — falei, comigo. Porque era de noite, luz nenhuma eu não disputava. Ah, então, saiba: no outro dia, cedo, a faca, o ferro dela, estava sido roído, quase por metade, por aquela aguinha escura, toda quieta. Deixei, para mais ver.

Estala, espoleta! Sabe o que foi? Pois, nessa mesma da tarde, aí: da faquinha só se achava o cabo... O cabo — por não ser de frio metal, mas de chifre de galheiro. Aí está: Deus... Bem, o senhor ouviu, o que ouviu sabe, o que sabe me entende...

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (Fragmento).



1. Que recurso Riobaldo utiliza para comprovar o poder sutil que ele atribui a Deus? Explique como o utiliza.
2. A narrativa de Riobaldo se faz na presença de um interlocutor. Qual é a função de “mire e veja:” nessa relação? Trata-se de uma interpelação, usada para assegurar a atenção do ouvinte.
3. Qual é o propósito da última frase do texto em relação a esse interlocutor? Reafirmar para o interlocutor o efeito de verdade que o caso contado espera ter produzido.
4. A narrativa permite ao leitor imaginar os movimentos corporais e a voz do narrador. O que provoca esse efeito?



O Pós-Modernismo EM AÇÃO

1. Leia uma passagem do romance *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, de Clarice Lispector.

Aí estava o mar, a mais ininteligível das existências não humanas.

[...]

Lóri olhava o mar, era o que podia fazer. Ele só lhe era delimitado pela linha do horizonte, isto é, pela sua incapacidade humana de ver a curvatura da terra.

Deviam ser seis horas da manhã. O cão livre hesitava na praia, o cão negro. Por que é que um cão é tão livre? Porque ele é o mistério vivo que não se indaga. A mulher hesita porque vai entrar.

[...]

Vai entrando. A água salgadíssima é de um frio que lhe arreperia e agride em ritual as pernas.

Mas uma alegria fatal — a alegria é uma fatalidade — já a tomou, embora nem lhe ocorra sorrir. Pelo contrário, está muito séria. O cheiro é de uma maresia tonteante que a desperta de seu mais adormecido sono secular.

E agora está alerta, mesmo sem pensar, como um pescador está alerta sem pensar. A mulher é agora uma compacta e uma leve e uma aguda — e abre caminho na gelidez que, líquida, se opõe a ela, e no entanto a deixa entrar, como no amor em que a oposição pode ser um pedido secreto.

O caminho lento aumenta sua coragem secreta — e de repente ela se deixa cobrir pela primeira onda! O sal, o iodo, tudo líquido deixam-na por uns instantes cega, toda escorrendo — espantada de pé, fertilizada.

Agora que o corpo todo está molhado e dos cabelos escorre água, agora o frio se transforma em frígido. Avançando, ela abre as águas do mundo pelo meio. Já não precisa de coragem, agora já é antiga no ritual retomado que abandonara há milênios. Abaixa a cabeça dentro do brilho do mar, e retira uma cabeleira que sai escorrendo toda sobre os olhos salgados que ardem. Brinca com a mão na água, pausada, os cabelos ao sol quase imediatamente já estão se endurecendo de sal. Com a concha das mãos e com a altivez dos que nunca darão explicação nem a eles mesmos: com a concha das mãos cheias de água, bebe-a em goles grandes, bons para a saúde de um corpo.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. (Fragmento).

- Quais são as múltiplas sensações vividas pelo corpo de Lóri no contato com o mar?
- Qual é o efeito da apresentação dessas sensações?
- Nos três primeiros parágrafos transcritos, considerações sobre o mar e sobre o cão apresentam ao leitor a personalidade de Lóri. Explique essa ideia.
- Por que a entrada no mar corresponde a um momento de epifania?

A entrada no mar ganhou outra dimensão, diferente da rotineira; a personagem sente uma "alegria fatal", é despertada de seu entorpecimento diante da vida ("sono secular") e atribui ao mar uma reação humanizada (estabelecer oposição e permissão, como faz o amor).



Sabia?

Em 2009, Clarice Lispector passou a despertar o interesse de leitores do mundo todo graças à publicação, em inglês, do livro *Clarice*, que se lê "Clarice vírgula", escrito pelo estadunidense Benjamin Moser e lançado em vários países. No Brasil, a biografia mais importante dessa escritora é de autoria da professora Nádia Batella Gotlib, intitulada *Clarice: uma vida que se conta*.

2. Leia, agora, um fragmento do romance *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie. O trecho está igualmente focado na autopercepção de um personagem.

Na via expressa Lekki, o trânsito fluía rápido sob a chuva cada vez mais fraca, e logo Gabriel estava buzinando diante do portão alto e preto da casa de Obinze. Mahammed, o porteiro, esguio em seu cafetã branco e sujo, abriu o portão e ergueu a mão para cumprimentá-lo. Obinze olhou para a casa bege com colunas na fachada. Dentro estavam seus móveis importados da Itália, sua esposa, sua filha de dois anos, Buchi, Christiana, a babá, Chioma, sua cunhada, que estava de férias forçadas porque os professores da universidade faziam greve de novo, e a nova empregada, Marie, que fora trazida do Benim depois que Kosi decidira que as empregadas nigerianas não eram adequadas. Os cômodos estariam todos frescos, com as palhetas de ventilação do ar-condicionado movendo-se em silêncio, a cozinha cheiraria a curry e tomilho, a CNN estaria ligada no andar de baixo, enquanto a televisão do andar de cima mostraria o Cartoon Network, e saturando tudo haveria o ar imperturbado do bem-estar. Obinze saiu do carro. Seu andar estava duro, suas pernas difíceis de mexer. Nos últimos meses, tinha começado a se sentir empanzinado com tudo o que adquirira - a família, as casas, os carros, as contas bancárias - e, de tempos em tempos, era tomado por um anseio de furar tudo com um alfinete, esvaziar, ser livre. Não tinha mais certeza, na verdade nunca tivera certeza, se gostava de sua vida porque realmente gostava ou se porque deveria gostar.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.



GALVÃO BERTAZZI



Biblioteca cultural

Acesse o site especial sobre Clarice Lispector e conheça suas obras. Disponível em: <<https://claricelispectorims.com.br/>> (acesso em: 1^o abr. 2020).

1a. Lóri sente o frio da água salgada nas pernas, o cheiro "tonteante" da maresia, a oposição entre a solidez de seu corpo e o líquido, a cegueira devido ao sal, o corpo molhado, a água escorrendo dos cabelos, a ardência nos olhos, o sol nos cabelos, o sabor salgado da água do mar ingerida em goles grandes.

1b. A referência a sensações percebidas por diferentes órgãos dos sentidos humanos garante ao texto expressividade e cria a impressão de maior realismo.

1c. As considerações sobre o mar sugerem certa dificuldade em lidar com o que não é familiar ou não está sob controle, pois Lóri atribui a ele o caráter "ininteligível" por não conseguir abarcá-lo com a vista. O pensamento sobre o cão, por sua vez, revela que a personagem associa a liberdade ao não questionamento de si mesmo.



Empanzinado: empanurrado, cheio.

2b. Empregam-se enumerações que igualam a família a bens materiais, como se nota em “Dentro estavam seus móveis importados da Itália, sua esposa, sua filha de dois anos, Buchi” e “tinha começado a se sentir empanzinado com tudo o que adquirira - a família, as casas, os carros, as contas bancárias”.

2c. A descrição antecipada sugere que a vida de Obinze é marcada pela previsibilidade e esse parece ser um de seus incômodos.

2d. Sugestão: Para Obinze, a vida se assemelhava a uma bolha, que o enclausurava junto com a família e os bens materiais, incapazes de torná-lo uma pessoa completa.

2e. O novo herói é um ser humano fragmentado, em confronto com uma realidade comum, em que sobressaem os dramas pessoais e íntimos e não os grandes conflitos coletivos com obstáculos externos.

Se achar conveniente, remeta os alunos ao Capítulo 2, em que foi abordada a configuração do herói.

- a) O fragmento revela a tomada de consciência de Obinze acerca de sua própria existência. É correto afirmar que a narração foca o exato instante dessa ocorrência? Justifique sua resposta. Não. Segundo o texto, essa percepção já estava ocorrendo há alguns meses.
- b) Nota-se o uso de um determinado recurso expressivo para sugerir que Obinze diminui o valor de sua família. Identifique esse recurso e as duas passagens em que é usado.
- c) A descrição antecipada do que encontraria na casa também é um recurso importante para sugerir o que incomodava Obinze. Explique essa ideia.
- d) Releia.
“[...] e, de tempos em tempos, era tomado por um anseio de furar tudo com um alfinete, esvaziar, ser livre”.
- O trecho apresenta uma leitura da vida a partir da perspectiva de Obinze. Que leitura é essa? Justifique.
- e) Lóri, do romance *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, e Obinze são personagens que correspondem à figura do herói contemporâneo, distinta daquela que se apresentava nas epopeias greco-latinas e nas novelas de cavalaria medievais. O que caracteriza esse novo herói?

Fala aí!

Você reparou que não foram muitas as autoras brasileiras que conheceu desde que iniciou seus estudos de literatura? Folheie este volume e anote os nomes das escritoras e os séculos em que produziram suas obras. O que você observou? Como interpreta isso?

Cecília Meireles, séc. XX; Rachel de Queiroz, séc. XX; Clarice Lispector, séc. XX; Hilda Hilst, séc. XX; Maria Valéria Rezende, séc. XXI, Conceição Evaristo, séc. XXI.

Espera-se que os alunos notem que a mulher teve espaço restrito nas produções literárias até bem pouco tempo atrás e que relacionem isso a outras restrições que envolveram o gênero feminino, como a demora para o acesso ao voto, a discriminação nas relações de trabalho, a ocupação tímida de cargos políticos, entre outros fatores. Peça aos alunos que anotem no caderno os resultados do levantamento, pois essa discussão servirá como aquecimento para o **Desafio de linguagem**.

Biblioteca cultural

A palestra *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, é uma das palestras TED mais acessadas. Conheça o site oficial da autora, disponível em: <<https://www.chimamanda.com/media/video/>> (acesso em: 1º abr. 2020).

Comente que o site está em inglês, mas que é possível usar ferramentas de tradução para conhecê-lo. As palestras do TED estão legendadas.
A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie tem alcançado muito sucesso junto ao público e à crítica.



RON ADARFECHE/WIREIMAGE.COM
MEDIAGETTY IMAGES



Desafio de linguagem

Produção de verbete

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Por seus objetivos, uma coleção didática de literatura privilegia autores que se tornaram canônicos, reconhecendo a importância de apresentar aos alunos as produções mais relevantes para o patrimônio artístico do Brasil, inclusive considerando suas matrizes históricas. Essa abordagem, definida principalmente pelos estudos mais reconhecidos na área acadêmica, acaba por excluir inúmeros autores.

Neste desafio, você deverá pesquisar escritoras brasileiras de literatura que não estão neste volume e preparar verbetes que as apresentem aos leitores. Encontre dois nomes.

- Volte às anotações do **Fala aí!** desta página para conferir o levantamento já realizado. Inicie a pesquisa considerando um recorte amplo. Você pode, por exemplo, procurar nomes em textos que tratem dos artistas de cada escola literária ou procurar reportagens que tratem do “apagamento” da mulher em certos contextos históricos. Anote os nomes das escritoras e os dados mais gerais.
- Agora, usando fontes confiáveis — sites oficiais das escritoras, artigos em revistas acadêmicas, enciclopédias de instituições culturais, reportagens em jornais de prestígio etc. — selecione dados relativos à carreira da autora e à sua produção (estilo, temas etc.), verificando também o movimento artístico a que se vincula.
- Lembre-se de comparar as informações pesquisadas e, em caso de divergência, busque confirmação em outras fontes.
- Use os dados pesquisados para produzir os verbetes. Os textos devem ser sucintos e contar com linguagem objetiva e monitorada, tendo em vista uma situação de comunicação formal, destinada à divulgação de conhecimento.

Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LII.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- José Saramago (Portugal)
- Agualusa (Angola)
- Ondjaki (Angola)
- Craveirinha (Moçambique)

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Pra começar

A canção “66” foi composta pela banda paulista O Terno. Leia os versos e veja se você se reconhece neles. Neste capítulo, apresentamos autores contemporâneos de Portugal, Moçambique e Angola, com o objetivo de enriquecer a biblioteca dos estudantes e lhes oferecer novas referências. Lembramos que a literatura contemporânea brasileira está sendo apresentada ao longo da obra, inclusive nos capítulos da frente de Linguagem.

66

Me diz meu Deus o que é que eu vou cantar
Se até cantar sobre “Me diz meu Deus o que é que eu vou cantar”
já foi cantado por alguém
E além do mais tudo o que é novo hoje em dia falam mal?

Então não sei o que eu devo fazer,
Pois se eu não posso inovar
Eu vou cantar o que já foi
E vão dizer que é nostalgia
E que esse tempo já passou
E eu tô por fora do que é novo,
Mas se é novo falam mal

E hoje faz sucesso quem faz plágio diferente
E de repente, pode até ser bem legal
Pois já fizeram coisa boa no passado
Que eu misturo como eu quero
Com mais tudo o que eu quiser

Me diz como é que eu posso escrever
Se só de fazer quatro versos
Uma métrica abstrata e invisível me aparece
Me dizendo que esse verso está comprido
E eu já devia ter parado um tempo atrás
E assim só tá piorando, olha só tá muito grande
Olha que feio, tá enorme, faz favor de terminar!

Então não sei o que eu devo fazer
Pois se eu fizer bem quadradão
Vão me chamar de quadradão
Mas se eu fizer muita loucura
Vão dizer que eu tô maluco
E “desse jeito você nunca vai ser muito popular!”

Mas hoje o que toca na novela não tem graça
E vai pro rádio pra tocar mais uma vez
Então eu corro pra internet
Sou garoto antenado
E baixo o novo embalo quente
Que é de sessenta e seis
Sessenta e seis!

BERNARDES, Martim. 66. Intérprete: O Terno. In: O TERNO. 66. São Paulo: Estúdio DVMúsica, © 2012. 1 CD. Faixa 1.



1a. O eu lírico apavora-se ao perceber que tudo o que vai cantar já foi cantado por alguém e que o novo não é bem visto pelo público. Atormenta-o a ideia de que não pode inovar e de que, se cantar algo antigo, vão acusá-lo de ser nostálgico.

1b. O eu lírico constata que hoje são bem-sucedidos os artistas que realizam um “plágio diferente” das coisas boas feitas no passado. Por isso, resolve misturar à sua maneira os sucessos antigos com outras canções que escolhe.

Fala aí!

Você concorda que, para ser popular, não se pode ser “muito quadradão” nem fazer “muita loucura”? Explique seu ponto de vista.

Ajude os alunos a analisar as músicas que fazem sucesso no momento. São canções mais convencionais ou inovam em sua composição? É provável que se conclua que são mais convencionais. Artistas como o duo Letuce ou o grupo As Bahias e a Cozinha Mineira, embora elogiados pela crítica, não têm grande sucesso de público.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que a “métrica abstrata e invisível”, que critica o verso “comprido”, “enorme”, “muito grande”, está ligada às rupturas promovidas pelos artistas modernistas, que defendiam versos livres e brancos como expressões poéticas válidas. O jeito “quadradão”, ao contrário, sugere um diálogo com a tradição poética, defensora da métrica rígida e regular e das rimas sofisticadas (ao gosto dos parnasianos, por exemplo).

Caso os alunos tenham dúvida na questão, insista para que pensem naquilo que conhecem acerca da métrica e de seu uso nas escolas literárias que optaram por formas mais tradicionais, como o Classicismo e o Parnasianismo, ou mais livres, como o Modernismo.

5. A solução é recorrer à internet. O humor é produzido pelo fato de o eu lírico, paradoxalmente, encontrar nesse moderno mecanismo de busca um “embalo quente” (canção popular e de sucesso garantido entre os jovens) que é, na verdade, de 1966.

Com humor, na série *The Afronauts* (2012), a fotógrafa espanhola Cristina de Middel transforma em “realidade” o sonho de um professor secundário de criar um projeto espacial na Zâmbia recém-independente, em 1964. Da mesma maneira que a fotógrafa, os poetas e prosadores africanos expressam em seus versos e em sua ficção os desejos, sonhos e frustrações de um povo plural.

1. Em “66”, o eu lírico, que é um músico, confessa seu dilema artístico.
 - a) Que dilema é explicitado nas duas primeiras estrofes?
 - b) Na terceira estrofe, qual solução, ainda que provisória, o eu lírico encontra para resolver seu dilema? 2a. Os encurtamentos de palavras, como “tô”, “tá”, “pra”, “pro”; o conector típico da oralidade “então”; e as palavras ou expressões coloquiais, como “quadradão” e “faz favor”.
2. A canção “66” apresenta marcas de informalidade.
 - a) Que elementos típicos de uma fala informal estão presentes nela?
 - b) Que efeito esse registro produz no público? Esse registro aproxima a canção do público jovem.
3. Explique a oposição que o eu lírico estabelece, na quarta e na quinta estrofes, entre “uma métrica abstrata e invisível” e um jeito “quadradão” de fazer música. Use seus conhecimentos sobre os movimentos literários estudados até aqui para responder.
4. O eu lírico afirma que se fizer “muita loucura” ouvirá que está “maluco” e que, por isso, “nunca vai ser muito popular”. O que ele percebe sobre a produção de música? O eu lírico percebe que não pode ser um “quadradão”, mas também que, se fizer uma música muito vanguardista (“maluca”), não alcançará as grandes massas.
5. Na última estrofe, de maneira bem-humorada, o eu lírico encontra uma solução para seu dilema. Qual é essa solução? Por que ela produz humor?

Na canção da banda O Terno, são feitas referências a tecnologias que marcaram os mundos moderno e pós-moderno — respectivamente, o rádio e a televisão (“novela”) — e também a um invento que é, praticamente, símbolo do nosso tempo, a internet. Na atualidade, a rapidez e o acesso massificado à informação praticamente fizeram cair o conceito de *novidade*, tão presente nas vanguardas artísticas que consolidaram a modernidade nas artes.

Os novos tempos são marcados pela lógica da globalização, busca dos prazeres rápidos, narcisismo, incerteza em relação ao futuro, ansiedade, competição exagerada. Mas também temos conseguido, ainda que com dificuldade, valorizar a liberdade individual, flexibilizar os costumes e democratizar a informação.

A literatura busca dar conta dessa complexidade e, para tanto, lança mão de temas e estilos bastante diversos, muitas vezes buscando soluções que procuram oferecer ao leitor não só uma pausa em seu ritmo acelerado como também novas formas de enxergar a realidade, fazendo-o perceber aquilo que, estando banalizado, deixa de ser notado. Ao longo do volume, você conheceu vários escritores da literatura contemporânea brasileira que contribuíram para isso: José Paulo Paes, Manoel de Barros, Michel Yakiní, Eliane Potiguara, Hilda Hilst, Fernando Bonassi, entre outros.

Neste capítulo, você conhecerá outros autores contemporâneos da comunidade lusófona. São escritores de outras partes do mundo, e cujas obras têm despertado atenção e agrado ao público brasileiro.



CRISTINA DE MIDDEL

Literatura lusófona contemporânea

Saramago: uma escritura consagrada

José Saramago (1922-2010) é considerado um dos grandes autores da literatura portuguesa contemporânea. Em sua escrita inventiva, ele recriou engenhosamente a oralidade, subvertendo, por exemplo, as regras de pontuação, e com isso criou um estilo próprio.

A Idade Média, o século XVIII, as narrativas bíblicas, Ricardo Reis (o heterônimo de Fernando Pessoa), a clonagem, a selvageria humana são, entre outros, temas explorados pelo escritor português, que se interessava por fazer uma investigação do ser humano e de sua complexa realidade. Suas narrativas, em geral, têm caráter exemplar, como têm as parábolas e fábulas, já que encaminham os leitores para constatações e reflexões.

Vejamos como isso se dá em um dos romances mais conhecidos desse autor português: *Ensaio sobre a cegueira*. Nele, uma epidemia leva a população a ficar cega e, como consequência, as estruturas sociais, políticas e econômicas que sustentavam o convívio são rapidamente destruídas, e a dita civilidade cede espaço à selvageria e ao horror.

Você lerá a seguir os parágrafos iniciais da obra. Atente para a estrutura textual e para a forma como o autor organiza e apresenta os diálogos.

! Combine com um dos estudantes, antecipadamente, a leitura em voz alta do texto de Saramago. É interessante que a turma perceba os recursos expressivos do autor na reprodução dos discursos.

Ensaio sobre a cegueira

O sinal verde acendeu-se enfim, bruscamente os carros arrancaram, mas logo se notou que não tinham arrancado todos por igual. [...] Alguns condutores já saltaram para a rua, dispostos a empurrar o automóvel empanado para onde não fique a estorvar o trânsito, batem furiosamente nos vidros fechados, o homem que está lá dentro vira a cabeça para eles, a um lado, a outro, vê-se que grita qualquer coisa, pelos movimentos da boca percebe-se que repete uma palavra, uma não, duas, assim é realmente, consoante se vai falar a saber quando alguém, enfim, conseguir abrir uma porta, Estou cego.

Ninguém o diria. Apreciados como neste momento é possível, apenas de relance, os olhos do homem parecem sãos, a íris apresenta-se nítida, luminosa, a esclerótica branca, compacta como porcelana. As pálpebras arregaladas, a pele crispada da cara, as sobrancelhas de repente revoltas, tudo isso, qualquer o pode verificar, é que se descompôs pela angústia. Num movimento rápido, o que estava à vista desapareceu atrás dos punhos fechados do homem, como se ele ainda quisesse reter no interior do cérebro a última imagem recolhida, uma luz vermelha, redonda, num semáforo. Estou cego, estou cego, repetia com desespero enquanto o ajudavam a sair do carro, e as lágrimas, rompendo, tornaram mais brilhantes os olhos que ele dizia estarem mortos. Isso passa, vai ver que isso passa, às vezes são nervos, disse uma mulher. O semáforo já tinha mudado de cor, alguns transeuntes curiosos aproximavam-se do grupo, e os condutores lá de trás, que não sabiam o que estava a acontecer, protestavam contra o que julgavam ser um acidente de trânsito vulgar, farol partido, guarda-lamas amolgado, nada que justificasse a confusão, Chamem a polícia, gritavam, tirem daí essa lata. O cego implorava, Por favor, alguém que me leve a casa. A mulher que falara de nervos foi de opinião que se devia chamar uma ambulância, transportar o pobrezinho ao hospital, mas o cego disse que isso não, não queria tanto, só pedia que o encaminhassem até à porta do prédio onde morava, Fica aqui muito perto, seria um grande favor que me faziam. E o carro, perguntou uma voz. Outra voz respondeu, A chave está no sítio, põe-se em cima do passeio. Não é preciso, interveio uma terceira voz, eu tomo conta do carro e acompanho este senhor a casa. Ouviram-se murmúrios de aprovação. O cego sentiu que o tomavam pelo braço, Venha, venha comigo, dizia-lhe a mesma voz. Ajudaram-no a sentar-se no lugar ao lado do condutor, puseram-lhe o cinto de segurança, Não vejo, não vejo, murmurava entre o choro, Diga-me onde mora, pediu o outro. Pelas janelas do carro espreitavam caras vorazes, gulosas da novidade. O cego ergueu as mãos diante dos olhos, moveu-as, Nada, é como se estivesse no meio de um nevoeiro [...].



BAPTISTÃO



Biblioteca cultural

Conheça a fundação José Saramago, disponível em: <http://josesaramago.org> (acesso em: 1º abr. 2020).

- Empanado:** que sofreu dano.
- Esclerótica:** parte branca do globo ocular.
- Guarda-lamas:** para-lama.
- Amolgado:** amassado.
- Sítio:** lugar.
- Passeio:** calçada.

Mas a cegueira não é assim, disse o outro, a cegueira dizem que é negra, Pois eu vejo tudo branco, Se calhar a mulherzinha tinha razão, pode ser coisa de nervos, os nervos são o diabo, Eu bem sei o que é, uma desgraça, sim, uma desgraça, Diga-me onde mora, por favor, ao mesmo tempo ouviu-se o arranque do motor. [...]

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

1. Os fatos acontecem em uma cidade grande, na contemporaneidade, como sugere o trânsito pesado e a reação de incômodo das pessoas diante da quebra do automóvel.

Pergunte aos alunos o que o autor, provavelmente, pretendia ao não definir o espaço. É esperado que eles reconheçam que esse recurso permite a generalização.

2. O discurso direto aparece sem suas marcas típicas (mudança de parágrafo, travessão ou aspas, uso de verbos de elocução etc.); é sinalizado por letra maiúscula após vírgula e se mistura à voz do narrador, o que garante fluidez à narrativa (o texto ganha o ritmo da fala). Para complementar a questão, sugerimos que você leia para os alunos a seguinte explicação de Saramago: [...] [esses recursos] provêm de um princípio básico segundo o qual todo o dito se destina a ser ouvido. Quero com isso significar que é como narrador oral que me vejo quando escrevo e que as palavras são por mim escritas tanto para serem lidas como para serem ouvidas. Ora, o narrador oral não usa pontuação, fala como se estivesse a compor música e usa os mesmos elementos que o músico: sons e pausas, altos e baixos, uns, breves ou longas, outras. [...] (SARAMAGO, José. 15 de fevereiro de 1994. *Cadernos de Lanzarote II*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (Fragmento).)



Sabia?

Em 1998, a Academia Sueca comunicou a atribuição do Prêmio Nobel da Literatura a José Saramago. Trata-se do único autor em língua portuguesa a receber esse prêmio.



1. Não há referência precisa ao espaço e ao tempo dos acontecimentos, mas é possível inferir certo contexto. Quando os fatos se passam e em que tipo de lugar? Explique sua resposta.
2. Saramago emprega um recurso expressivo bastante ousado para representar o discurso direto. Explique esse recurso e o efeito obtido por ele.
3. O leitor que entra em contato com a obra de Saramago pela primeira vez pode ter dificuldade para compreender o texto, mas logo nota que é bastante preciso. Analise o segundo parágrafo.
 - a) Como a oração “Ninguém o diria” se relaciona linguisticamente com o período anterior? O pronome “o” retoma a ideia declarada naquele período, a de que o motorista parado no trânsito estava cego.
 - b) Essa mesma oração articula-se de maneira lógica com o período que a segue. Explique essa relação de sentido. A oração apresenta uma constatação que é explicada pelos fatos citados no período seguinte.
 - c) No segundo e no terceiro períodos desse parágrafo, o narrador atua como uma câmera. Explique essa ideia. O narrador detalha características dos olhos e do rosto do homem cego, como se usasse o plano fechado (close-up) de uma câmera.
 - d) De que maneira esse recurso contrasta com o tema geral desse fragmento? A pormenorização visual contrasta com a ideia de cegueira que está sendo apresentada.
4. Saramago não nomeia os personagens do romance. O motorista do carro parado, por exemplo, passará a ser chamado de o “primeiro cego” e sua esposa de “mulher do primeiro cego”. Qual é o efeito desse recurso? O recurso permite universalizar a experiência vivida.
5. Explique por que o último parágrafo reproduzido cria expectativa em relação ao prosseguimento do texto. O parágrafo chama atenção para a divergência entre o branco que o cego diz ver e a cegueira negra, mais comum, criando expectativa em relação ao que estaria, de fato, acontecendo com o personagem.

Saramago recorreu a outro gênero textual para intitular seu romance. O gênero **ensaio** se presta à reflexão sobre um tema, algo que, de fato, ocorre em *Ensaio sobre a cegueira*. Mais do que constituir um enredo, o texto discute a cegueira, que deve ser entendida como a incapacidade das pessoas de enxergarem a si próprias e aos semelhantes e de questionarem o mundo.

Mostrando o desmoronamento moral da sociedade submetida à cegueira branca, o autor trata das várias causas da cegueira simbólica — a falta de perspectiva, a ausência de compaixão, o medo, o descompromisso com a existência, entre tantos outros — e defende a “responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam”, como dito por um dos personagens do romance.



Biblioteca cultural

Classificação indicativa: 16 anos

Cena do filme *Ensaio sobre a cegueira*, baseado no romance homônimo de José Saramago. O filme foi dirigido pelo brasileiro Fernando Meirelles. Na imagem, destaca-se a atriz Julianne Moore, que faz o papel da mulher do médico (interpretado por Mark Ruffalo), a única que consegue enxergar enquanto todos são atingidos pela cegueira.



PABLO PORCUNCUJA/AFPIGETTY IMAGES

Agualusa: marcas da identidade angolana

O escritor angolano José Eduardo Agualusa é um dos autores mais relevantes da cena literária da África. Associando o fato histórico à fantasia, suas obras, marcadas pela agilidade narrativa, se propõem a inquietar o leitor, confrontando-o com as vozes daqueles que não costumam ser ouvidos.

Dentre seus temas, destacam-se questões relativas à identidade angolana, ligadas, frequentemente, à procedência anticolonialista da literatura do país. Leia o conto “Passei por um sonho”, publicado originalmente no *Manual prático de levitação*, obra de 2005.

Passei por um sonho

Começou com um sonho. Afinal, é como começa quase tudo. Justo Santana, enfermeiro de profissão, sonhou um pássaro.

— Passei por um sonho — disse à mulher quando esta acordou —, e vi um pássaro.

A mulher quis saber que espécie de pássaro, mas Justo Santana não foi capaz de precisar. Era um pássaro grande, grave, branco como um ferro incandescente, e com umas asas ainda mais brilhosas, que o dito pássaro usava sempre abertas, de tal maneira que fazia lembrar Jesus Cristo pregado na cruz.

— Fui sonhado por ti — disse-lhe o pássaro —, com o fim de esclarecer o espírito dos Homens e de trazer a liberdade a este pobre país.

O discurso do pássaro assustou o enfermeiro, homem simples, tímido, avesso a confrontos, e sem qualquer vocação para a política.

— Foi apenas um sonho — disse à mulher —, um sonho estúpido.

Na noite seguinte, porém, o pássaro voltou a aparecer-lhe. Estava ainda mais branco, mais trágico, e parecia aborrecido com o desinteresse do enfermeiro:

— Ordeno-te que vás por esse país fora e digas a todos os homens que se preparem para um mundo novo. Os brancos vão partir e os pretos ocuparão as casas, os palácios, as igrejas e os quartéis, e a liberdade há de reinar para sempre.

Dizendo isto sacudiu as asas e as suas penas espalharam-se pelo quarto:

— Com estas minhas penas há-de curar os enfermos — disse o pássaro —, e assim até os mais incrédulos acreditarão em ti e seguirão os teus passos.

Quando Justo Santana despertou o quarto brilhava com o esplendor das penas. Na manhã desse mesmo dia o enfermeiro serviu-se de uma delas para curar um homem com elefantíase e à tardinha devolveu a vista a um cego. Passado apenas um mês a sua fama de santo e milagreiro já se espalhara muito para além das margens do Rio Zaire e à porta da sua casa ia crescendo uma multidão de doentes. Alguns tinham vindo de muito longe, a pé, ou em improvisadas padiolas, e chegavam cobertos por uma idêntica poeira vermelha — bonecos de barro à espera de um sopro divino.

Justo Santana colocava na boca dos enfermos uma pena do pássaro, como se fosse uma hóstia, e estes imediatamente ganhavam renovado alento. Enquanto fazia isto o enfermeiro repetia os discursos do pássaro, incapaz de compreender a fúria daquelas palavras e o alcance delas. Todas as noites sonhava com a ave e todas as noites esta o forçava a decorar um discurso novo, após o que sacudia as asas, espalhando pelo ar morto do quarto as penas milagrosas.

— Se esse pássaro continuar assim tão generoso — disse Justo Santana à mulher — ainda o veremos transformado numa alma despenada.

Isto durou um ano. Então, numa manhã de cacimbo, apareceram quatro soldados à porta da casa, afastaram com rancor a multidão de desvalidos, e levaram Justo Santana. O infeliz foi acusado de fomentar o terrorismo e a sublevação, e desterrado para uma praia remota, em pleno deserto do Namibe, onde passou a exercer o ofício de faroleiro.

Quando o encontrei, muitos anos depois, em Luanda, ele falou-me desse desterro com nostalgia:



BAPTISTÃO

Grave: notável.

Padecentes: doentes.

Padiolas: camas de lona portáteis, macas.

Alento: vigor, entusiasmo.

Cacimbo: névoa.

Fomentar: estimular.

Sublevação: revolta, rebeldia.

Desterrado: exilado.



ARTE: MARCEL LISBOA/FOTOS: PIXABAY — CREATIVE COMMONS LICENSE — CC BY 4.0



Cristal: vidro.

Fulgor: brilho.

Metrópole: refere-se a Portugal.

Revolução de Abril: ou Revolução dos Cravos, ocorreu em Portugal em 25 de abril de 1974, marcando o fim da ditadura de Antônio Salazar e iniciando o processo de descolonização das antigas colônias portuguesas da África.

2. O “mundo novo” referido pelo pássaro com que sonhara Justo alude a uma Angola livre. Os “brancos” citados seriam os portugueses (europeus colonizadores), e os “pretos” seriam os angolanos, que retomariam “casas”, “palácios”, “igrejas” e “quartéis”, tornando-se libertos de Portugal.

4. Em ambas as situações há a presença de pássaros e Justo auxilia uma coletividade. No episódio do sonho, ele atende ao pedido de uma ave divina e passa a ajudar os necessitados e a doutriná-los politicamente por meio dos discursos que lhe são transmitidos. Isso faz com que ele seja condenado ao desterro. No episódio do farol, por sua vez, Justo apaga a luz do local para socorrer as aves migratórias; com isso, causa um acidente com um “barco com tropas” e acaba condenado à prisão.

5. Resposta pessoal. Uma das possibilidades interpretativas para esse episódio simbólico seria enxergar a morte do pássaro como o fim do sonho de liberdade, já que Justo fora condenado duas vezes por lutar por ela em nome da coletividade. Outra hipótese é considerar a violenta morte do pássaro como representação de uma paz não alcançada, mesmo com a independência de Angola. O final do conto é aberto, por isso aceite as interpretações dadas pelos alunos, desde que sejam pertinentes e condizentes com o texto do autor angolano.

— Foi a melhor época da minha vida.

Encontrei-o doente, estendido numa larga cama de ferro, sob lençóis muito brancos. No quarto havia apenas a cama e um pequeno crucifixo preso à parede. Na sala ao lado os devotos rezavam murmuradas ladainhas. Aquela era a sede da Igreja do Divino Espírito. Não tinha sido nada fácil chegar até junto do enfermeiro: os seus seguidores guardavam-no como a uma relíquia — na verdade mantinham-no preso ali, naquele quarto, quase isolado do mundo, desde 1975.

A melhor época da vida de Justo Santana terminou de forma trágica, numa noite de tempestade, quando um bando de aves migratórias caiu sobre o farol. Enlouquecidas pela luz, as avezinhas batiam contra o cristal até quebrarem as asas, sendo depois arrastadas pelo vento. Isto está sempre a acontecer. Milhares de aves migratórias morrem todos os anos traídas pelo fulgor dos faróis. Naquela noite, desrespeitando as normas, Justo Santana foi em socorro das aves e desligou o farol. Teve pouca sorte: um barco com tropas, de regresso à metrópole, perdeu-se na escuridão e encalhou na praia. Dessa vez o enfermeiro foi julgado, condenado a quinze anos de prisão, e enviado para o Tarrafal, em Cabo Verde. Foi solto com a Revolução de Abril e regressou a Angola.

Quando o visitei, antes de me ir embora, quis saber se o pássaro ainda lhe frequentava os sonhos. Ele olhou em redor para se certificar de que estávamos sozinhos:

— Estrangulei-o — segredou com um sorriso cúmplice —, mas enquanto eu for vivo não conte isto a ninguém.

AGUALUSA, José Eduardo. Passei por um sonho. In: CHAVES, Rita (sel. e org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. (Para Gostar de Ler. v. 44).

1. Justo relata haver sonhado com um pássaro “grande, grave, branco”, que, em sua interpretação, remetia à imagem de Jesus Cristo crucificado. Essa ave apresentara a ele um discurso relacionado à liberdade de seu país e ao esclarecimento do “espírito dos homens”.



- 1. Que sonho Justo Santana relata à esposa? Que significado atribui ao elemento sonhado?**
- 2. No conto, elementos ficcionais se misturam à história de Angola. Explique de que modo essa informação histórica pode ser relacionada à seguinte passagem do conto:**
 “— Ordeno-te que vás por esse país fora e digas a todos os homens que se preparem para um mundo novo. Os brancos vão partir e os pretos ocuparão as casas, os palácios, as igrejas e os quartéis, e a liberdade há de reinar para sempre.”
- 3. Em sua opinião, o que simboliza o pássaro do sonho de Justo Santana?**
 Sugestão: O pássaro simboliza o desejo (sonho) de liberdade do povo angolano.
- 4. Justo é mandado para uma praia remota, onde passa a exercer o ofício de faroleiro. Que similaridades existem entre o episódio do desligamento do farol e o do sonho?**
- 5. O conto de Agualusa apresenta um final bastante simbólico, aberto a diferentes interpretações. Para você, por que Justo teria estrangulado o pássaro do sonho?**

O narrador do conto que você leu inquieta o leitor desde o início, quando afirma que quase tudo na vida começa com um sonho, abrindo duas possibilidades de interpretação do termo. Depois nos faz entrar no universo mágico de uma figura messiânica. O processo de *santificação* do enfermeiro, homem justo e generoso, inicia-se com a visita — em sonho — de uma grande criatura alada, um pássaro místico. Aos poucos, o sonho penetra na realidade, mas Agualusa, fugindo ao objetivismo típico dos autores ditos realistas, nos introduz em um mundo cheio de símbolos.

Mia Couto

Agualusa tem participado de alguns projetos em parceria com o autor moçambicano Mia Couto. Bastante influenciado pela literatura brasileira, em especial por Guimarães Rosa, Mia produz uma literatura original, em que a língua portuguesa é associada ao léxico e às estruturas sintáticas de vários falares de Moçambique e na qual são inseridos inúmeros neologismos. Essa língua inovadora é usada para narrar histórias marcadas por elementos fantásticos, que explicitam dimensões inusitadas da realidade, como vemos em *Terra sonâmbula* e *A confissão da leoa*.

Sabia?

Ao longo do século XX, organizações como o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (Unita) estiveram em luta contra a metrópole. A independência se deu em 1975, mas foi seguida por uma luta sangrenta entre os grupos, numa guerra civil que matou 1,5 milhão de angolanos e perdurou até 2002.

Ondjaki: essência africana

O escritor angolano Ondjaki trata de uma Angola repleta de contrastes — desigualdades sociais e conflitos entre a cultura tradicional e a introdução do novo. Suas obras, todavia, são mais intimistas do que aquelas ligadas à combativa escrita dos autores da geração anterior, vinculada às lutas políticas da nação.

Nos contos de Ondjaki, nota-se o ritmo da contação de histórias. Você lerá a seguir um conto que dialoga diretamente com outro bastante lido nas escolas de Luanda, capital de Angola. Trata-se de “Nós matámos o Cão Tinhoso”, escrito pelo moçambicano Luís Bernardo Honwana e publicado num livro homônimo de 1964.

Nós chorámos pelo Cão Tinhoso

Para a Isaura. Para o Luís B. Honwana.

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa — como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: “Nós matámos o Cão Tinhoso”.

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora selecionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos cinquenta e dois. Eu era o número cinquenta e um. Embora noutras turmas tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga violenta.

Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Barata-da-Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela, e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o É-tê, o Agostinho-Neto, a Scubidú e mesmo alguns professores também não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora de português era bem porreira e nunca chegámos a lhe alcunhar.



BAPTISTÃO

! Com a leitura, os alunos notarão que, mesmo sem conhecer o texto de Honwana, é possível compreender o intertexto criado por Ondjaki e se emocionar com ele. Sugerimos uma primeira leitura silenciosa a fim de que os alunos possam consultar calmamente o glosário.

Alcunhas: apelidos.

Estiga: zombaria, troça.

Porreira: afável, boa.



UIISSES SARAVALLE



Maka: briga, discussão.

Miúdos: pequenos; crianças.

Bondar: matar.

Bué: gíria que significa “bastante”.

Cuecas: calcinhas.

Dança de slow: dança lenta e com o casal bem junto.

Constipação de cacimbo: resfriado ou alergia respiratória típica da estação seca em Angola.

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a **maka** do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para **bondar** o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar proteção ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.

Na sexta classe eu também tinha gostado **bué** dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as **cuecas** das meninas “entaladas na gaveta”, queremos beijos na boca mais demorados e na **dança de slow** ficamos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto.

Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar **bué**, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso.

O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de mil novecentos e noventa: quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros, começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava.

O céu ficou carregado de nuvens escuras. Olhei lá para fora à espera de uma trovoada que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada.

Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: “quem chorar é maricas então!” e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.

Um silêncio muito estranho invadiu a sala quando o Cabrito se sentou. A camarada professora não disse nada. Ficou a olhar para mim. Respirei fundo.

Levantei-me e toda a turma estava também com os olhos pendurados em mim. Uns tinham-se virado para trás para ver bem a minha cara, outros fungavam do nariz tipo **constipação de cacimbo**. A Aina e a Rafaela que eram muito branquinhas estavam com as bochechas todas vermelhas e os olhos também, o Olavo ameaçou-me devagar com o dedo dele a apontar para mim. Engoli também um cuspe seco porque eu já tinha aprendido há muito tempo a ler um parágrafo depressa antes de o ler em voz alta: era aquela parte do texto em que os miúdos já não têm pena do Cão Tinhoso e querem lhe matar a qualquer momento. Mas o Ginho não queria. A Isaura não queria.

A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de me estar a premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar.

— Camarada professora — interrompi numa dificuldade de falar. — Não tocou para a saída?

Ela mandou-me continuar. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou.

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.

Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro.

Olhei as nuvens.

Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

ONDJAKI. Nós chorámos pelo Cão Tinhoso. In: CHAVES, Rita (org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. (Para Gostar de Ler. v. 44).



1. Sugestões de resposta: “camarada” (para referir-se à professora); leitura “de rajada”; “matámos” e “chorámos” (com acento agudo na segunda sílaba); oitava classe (em lugar de oitavo ano ou oitava série).



1. Além de retratar aspectos da realidade social de Luanda, o conto apresenta elementos da variante linguística da língua portuguesa usada no local. Transcreva alguns deles, que não apareçam no glossário.
2. A leitura do conto nos permite identificar três tempos relacionados à vida do narrador-personagem.
 - a) Quais são eles? O hoje do narrador (provavelmente um adulto), o tempo da oitava classe e o tempo da sexta classe.
 - b) É possível caracterizar todos esses tempos? Explique.
3. Como você deve ter notado pela leitura do conto, a história narrada por Jacó está diretamente relacionada ao conto “Nós matámos o Cão Tinhoso”. Mesmo não tendo lido o texto de Luís Bernardo Honwana, é possível inferir elementos importantes dessa narrativa. Reconstrua — a partir dos dados que o narrador nos fornece — o conto “Nós matámos o Cão Tinhoso”.
4. O primeiro contato do narrador com o conto de Honwana foi na sexta classe. O que mudou dentro dele dois anos depois, tempo da releitura proposta pela professora? Na oitava classe, o narrador havia crescido: a voz dele era outra, mais grossa, ele já se sentia atraído pelas meninas e se transformara em um adolescente sensível, como mostra a percepção de que o texto se tornara ainda mais difícil de ler.

2b. Não, somente dois deles. Nada se fala do presente do narrador. O tempo da sexta classe é marcado pela inocência típica da infância. O da oitava classe (foco do texto) é caracterizado com mais riqueza; trata-se do tempo da adolescência do narrador, vivida na escola Mutu Ya Kevela, no ano de 1990, época de descoberta do amor, da sexualidade e da dor.

3. Sugestão de resposta: Além do Cão Tinhoso, animal bastante ferido e triste, há dois personagens centrais no conto: Ginho e Isaura. Na história, alguém dá ordem para um grupo de meninos matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar. As crianças ficam contentes com o pedido, por lhes parecer uma tarefa bastante adulta. A menina Isaura, entretanto, deseja proteger o cão, e Ginho, comovido pelo olhar do animal, tem medo de disparar contra ele. Depois, o cão é morto sem dó pelo grupo de meninos, o que atordoia e entristece Ginho e Isaura.

5. No início da leitura, as palavras eram lidas com rapidez e displicência pelo grupo; depois, na segunda parte do texto, quando se anuncia que o Cão será morto, a emoção começa a tomar conta da sala: os rapazes mexem os pés com nervosismo e as meninas ficam com os olhos marejados.

6. O personagem é Olavo. Por não saber lidar com a emoção que começa a se instalar na oitava classe (e talvez nele), o garoto agride os colegas dizendo “quem chorar é maricas então!”.

7. A história narrada em “Nós matámos o Cão Tinhoso”, com a qual o narrador volta a ter contato, suscita nele uma série de reflexões e emoções, narradas em “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso”. A turma da oitava classe, que hostiliza os colegas e não admite expressar emoções, transforma-se, com a leitura em voz alta, no próprio grupo que mata o Cão Tinhoso. O narrador de Ondjaki converte-se, de algum modo, em Ginho, pois ambos são impedidos de externar seus sentimentos: Ginho não pode não querer matar o Cão Tinhoso, e Jacó não pode chorar diante da narrativa da morte do animal. Depois, toda a classe é tomada pela comoção do conto e, finalmente, o céu está carregado de nuvens, como se elas prenunciassem o que ocorreria com o cachorro e, ao mesmo tempo, simbolizassem o represamento de todo o choro contido.

5. Ao longo da leitura do conto, a turma de Jacó se transforma. Explique essa ideia.
6. Que personagem tenta quebrar o novo clima que se instaura na classe de Jacó? Por que ele faz isso?
7. Dois planos caminham juntos na narrativa de Ondjaki: um relativo ao conto “Nós matámos o Cão Tinhoso” e outro referente a “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso”. Explique de que maneira esses planos se misturam.

Como você deve ter percebido, nas obras de Ondjaki equilibram-se a análise social e a psicológica. “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso” revela traços da sociedade angolana, como a realidade de uma sala de aula, os entretenimentos adolescentes e o lugar esperado dos homens, e, ao mesmo tempo, oferece um mergulho na intimidade do protagonista, um exame de como sua sensibilidade conduz as reações aos elementos externos.

Ouçá a opinião dos alunos sobre o trecho. Talvez o narrador esteja sugerindo que um livro, mesmo quando relido, tem o poder de provocar emoções, ainda que já saibamos o desfecho da narrativa. Isso ocorre porque desperta sentimentos que já existem no leitor. Ceda espaço para que os alunos mencionem e comentem obras que os tenham emocionado.



Fala aí!

Releia a seguinte passagem:

“[...] se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso.”

Na sua opinião, o que o trecho sugere sobre o poder da literatura? Que obras de sua biblioteca cultural o fariam reviver emoções como as citadas pelo narrador?



Literatura lusófona contemporânea EM AÇÃO

Você lerá a seguir dois poemas contemporâneos. O primeiro foi escrito pelo moçambicano José Craveirinha e o segundo pela mineira Conceição Evaristo.

Texto 1

Um homem nunca chora

Acreditava naquela história
do homem que nunca chora.

Eu julgava-me um homem.

Na adolescência
meus filmes de aventuras
punham-me muito longe de ser cobarde
na arrogante criancice do herói de ferro.

Agora tremo.
E agora choro.

Como um homem treme.
Como chora um homem!

Craveirinha, José. Um homem nunca chora. In: Craveirinha, José. *Obra poética*. Maputo: Ed. Universidade Eduardo Mondlane, 2002. Disponível em: <<https://www.lusofoniapoetica.com/poetas-de-mocambique/jose-craveirinha/um-homem-nunca-chora.html>>. Acesso em: 2 abr. 2020.



Biblioteca cultural

José Craveirinha (1922-2003) é um poeta de destaque na língua portuguesa. Sua obra tem caráter social e destaca a consciência africana e a justiça social. Parte dos poemas refletem a influência da vanguarda surrealista sobre o escritor. Entre no Portal de revistas da USP (<<http://www.revistas.usp.br/wp/>> (acesso em: 9 jun. 2020)), digite “Craveirinha” na busca e leia alguns artigos que tratam de sua obra.

Fêmea-Fênix

Para Léa Garcia

Navego-me eu-mulher e não temo,
sei da falsa maciez das águas
e quando o receio
me busca, não temo o medo,
sei que posso me deslizar
nas pedras e me sair ilesa,
com o corpo marcado pelo **olor**
da lama.

Abraso-me eu-mulher e não temo,
sei do inebriante calor da queima
e quando o temor
me visita, não temo o receio,
sei que posso me lançar ao fogo
e da fogueira me sair **inunda**,
com o corpo ameigado pelo odor
da chama.

Deserto-me eu-mulher e não temo,
sei do cativante vazio da miragem,
e quando o pavor
em mim aloja, não temo o medo,
sei que posso me fundir ao só,
e em solo ressurgir inteira
com o corpo banhado pelo suor
da **faina**.

Vivifico-me eu-mulher e teimo,
na vital carícia de meu cio,
na cálida coragem de meu corpo,
no infindo laço da vida,
que jaz em mim
e renasce flor fecunda.
Vivifico-me eu-mulher.
Fêmea. Fênix. Eu fecundo.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*.

Belo Horizonte: Nandyala, 2008. Disponível em: <<https://www.revistaprosaveroarte.com/conceicao-evaristo-poemas/>>. Acesso em: 2 abr. 2020.



Olor: cheiro agradável.

Inunda: não undosa, ou seja, sem ondulações, sem sinuosidades.

Faina: trabalho árduo.



NIPATSARA BUREEPA/SHUTTERSTOCK



Biblioteca cultural

A obra de Conceição Evaristo, marcada pelo realismo e pela sensibilidade, dialoga fortemente com os movimentos de valorização da cultura negra. Leia sobre ela em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>> (acesso em: 2 abr. 2020).



BRUNO FERNANDES/FOTOARENA/FOLHAPRESS

b. O uso da forma verbal “acreditava”, no pretérito imperfeito do indicativo, sugere abandono de uma crença, ideia reforçada pelo pronome demonstrativo “(n)aquela”, que sugere afastamento no tempo. A palavra “história” mostra que a ideia é tratada como algo criado, e não como fato.

c. O advérbio marca a mudança de compreensão da condição masculina, diferenciando a concepção que tem no momento daquela que tinha quando adolescente, ainda envolvido na “arrogante criancice” dos heróis indestrutíveis.

e. No primeiro verso citado, o eu lírico apresenta uma concepção de masculinidade nascida do discurso que circulava socialmente e absorvida por ele graças a uma percepção de mundo ainda adolescente. Nos versos finais, surge a experiência do adulto, que revela, de maneira emotiva, a certeza de que o homem pode sofrer.

f. Com a expressão “eu-mulher”, o eu lírico destaca sua condição feminina, a qual é o tema do poema, além de permitir a generalização.

g. Os versos contam com formas verbais seguidas de pronome — “navego-me”, “abroso-me” e “deserto-me” — as quais mostram o eu lírico em contato consigo mesmo, com sua natureza mais íntima. Na sequência, o eu lírico declara que, apesar do que percebe nesse contato, não teme.

Veja se os alunos perceberam que a conjunção “e” tem valor adversativo nesses versos.

h. Primeiro trio: “ileza”, “inunda”, “in-teira”: são palavras que denotam, no contexto, o resultado positivo da batalha contra o elemento que traria o medo; segundo trio: “olor”, “odor” e “suor”: são os vestígios da luta travada (aquilo que ficará nela apesar da vitória); terceiro trio: “lama”, “chama” e “faina”: são os elementos contra os quais o eu lutou.

j. “Vivífico-(me)” e “renasce”. Aceite também “teimo” se algum aluno justificar a ideia informando que o verbo sugere insistência.

k. Em geral, a condição feminina está associada ao ato passivo: ser fecundada. A associação do sujeito “eu”, referindo-se a “eu-mulher”, à forma verbal “fecundo” marca a condição ativa, a tomada de iniciativa.

Comente também que “fecundo” foi usado como verbo intransitivo, o que reforça a ideia de independência.

l. Não. O poema de Conceição Evaristo, embora reconhecendo dificuldades, reafirma a capacidade de resistir e cria uma imagem potente do elemento feminino, visto como uma força da natureza. Portanto, contraria a visão tradicional da mulher como um ser frágil e passivo. Também contrariando a tradição, o poema de Craveirinha discute a condição masculina, confrontando o discurso de que o homem não pode revelar sensibilidade para não ter diminuída sua masculinidade. Seu poema associa essa ideia ao universo pueril, que não se sustenta com a experiência adulta.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o Professor**.

- a) A que se refere o título do poema de José Craveirinha? *Ao discurso corrente na sociedade, que veta aos homens a sensibilidade e as emoções.*
- b) Examine as palavras que formam o primeiro verso do poema para comprovar que o eu lírico se afasta da ideia expressa no título.
- c) Na quarta estrofe, qual é a função do advérbio “agora” na construção do sentido? Explique, considerando a estrofe anterior.
- d) Releia o verso final. Qual é o efeito expressivo de “como”? *“Como” tem uma função exclamativa e sugere intensidade.*
- e) Compare o verso “Eu julgava-me um homem” com os dois versos finais. Que percepção da condição masculina é expressa nesses dois momentos do poema?
- f) O que pretende o eu lírico ao se identificar como “eu-mulher”?
- g) As três primeiras estrofes apresentam paralelismo. O que é comum aos primeiros versos de cada uma?
- h) Observe, agora, as últimas palavras dos três versos finais de cada uma dessas estrofes. Anote os trios de palavras associadas e explique o sentido comum a elas.
- i) Nessas três estrofes, o eu lírico declara que não teme o medo. O que lhe dá segurança para enfrentá-lo? *A certeza de que pode lidar com as adversidades, como sugere o segmento “sei que posso”, repetido nas três estrofes.*
- j) Na última estrofe, a poeta recorre à imagem da Fênix. Quais formas verbais empregadas traduzem ideia semelhante à da imagem?
- k) No último verso, “Eu fecundo.” promove uma mudança em relação ao que normalmente se diz da condição feminina. Explique por quê.
- l) Os poemas de Craveirinha e de Conceição Evaristo discutem um tema central na contemporaneidade: o lugar do masculino e do feminino. Os poetas seguem concepções tradicionais? Justifique sua resposta.



Desafio de linguagem

Produção de videocurrículo

Leia orientações para a atividade no **Suplemento para o Professor**.

Nesta atividade, você fará um “videocurrículo”, um novo formato do currículo, gênero em que alguém fala de sua trajetória de formação e experiência profissional, em geral, para conseguir um emprego ou bolsa de estudos. Nesse caso, você falará de um tipo de formação específica: a de leitor.

Refleta sobre as obras literárias (romances, poemas, contos etc.) que leu e selecione aquelas que definiram seu gosto por um ou mais tipos de literatura (preferência por poesia do século XIX, por ficção científica, por narrativas psicológicas etc.).

Entre novamente em contato com as obras e levante informações que deseja incluir em sua fala. Pense nos dados técnicos necessários para seu público entender sua escolha e em argumentos de ordem pessoal.

Faça um roteiro com as informações que serão apresentadas, incluindo um cumprimento ao público, uma contextualização da apresentação e, no final, uma despedida.

Use um celular para filmar sua fala. Depois, caso você não tenha um, baixe um dos aplicativos disponíveis para a criação e edição de vídeos em celular.


Edite o vídeo para inserir diferentes elementos visuais a fim de ilustrar sua fala. Você pode escolher uma mídia que já esteja em seu celular, como uma foto, uma música e até outros vídeos, selecionando trechos, cortando e incluindo no seu vídeo.

Pense em outras formas de incrementar sua produção. Existem, por exemplo, *stickers*, que já estão organizados e disponibilizados por pacotes dentro dos aplicativos. Alguns são gratuitos; outros são pagos. Eles podem ser aplicados em alguma parte da tela, sobre sua imagem ou ao lado dela.


Interaja com esses elementos visuais, caso considere interessante.

Inclua também, se desejar, seus próprios desenhos sobre o vídeo, como um par de óculos sobre seu rosto, que pode aparecer durante parte da exibição. O princípio usado para fazer isso é o de sobreposição de camadas.

Análise linguística/ Semiótica



Você sabe o que Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste têm em comum? Em todos esses países fala-se (e muito bem) o português. Nascermos ouvindo a língua. Um pouco mais tarde, começamos a falar. E seguimos nossas vidas nos comunicando por meio dela.



Mas... se já dominamos essa língua desde sempre, se somos entendidos e nos fazemos entender, por que razão devemos estudá-la? Porque o uso da língua não se faz apenas oralmente; é preciso ler e escrever, e esses são processos que demandam estudo. Além disso, há vários propósitos de uso dessa língua – interações cotidianas, aprender e ensinar, expressar visões de mundo simples e complexas, criar arte, expor conquistas científicas etc. –, e todas essas situações de interação nos pedem línguas diferentes. Não damos conta de tudo isso contando apenas com a língua aprendida com nossa família e com nossa comunidade.

Talvez você tenha, agora, uma nova pergunta: se há tantas línguas diferentes dentro do português, qual, então, será ensinada?

Há algumas décadas, certamente a resposta seria: esse curso vai lhe ensinar as formas linguísticas socialmente prestigiadas registradas na gramática normativa, aquela que recomenda formas de dizer e de escrever com base nas obras dos escritores portugueses e brasileiros considerados canônicos. Porém, muitas décadas se passaram e a escola entendeu – baseada nos estudos dos especialistas – que não há uma língua única a ensinar. O falante precisa transitar entre várias para que possa ser eficiente nas situações de interação que efetivamente experimenta.

Então, criamos para você um curso que amplia suas possibilidades de atuação sobre o mundo por meio do domínio da leitura e da produção de textos conforme as variedades urbanas de prestígio. Defendemos que é seu direito aprender as práticas de linguagem correntes em determinadas situações sociais, como a vida acadêmica ou o mundo científico, por exemplo, para não ser excluído delas. Ao mesmo tempo, também defendemos que você continue se valendo, sem preconceito, das demais variedades linguísticas, quando lhe for conveniente.

Acredite: estudar profundamente nossa língua pode se constituir em um poderoso instrumento de transformação de seu mundo. Não tenha medo das palavras. Utilize-as a seu favor!

Professor, quando falamos de “gramática normativa”, estamos nos referindo à chamada gramática “do bom uso”, que, segundo Evanildo Bechara, em *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?*, apresenta o “corpo de recomendações de como se deve dizer, subjetivamente selecionadas e fixadas por larga tradição entre os falantes de nível superior de uma comunidade, especialmente no uso escrito. É uma gramática que tem finalidades didáticas.” (São Paulo: Ática, 1995, p. 71.)

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Conceito de linguagem
- As várias semioses
- Língua e variação linguística
- Adequação linguística

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

! Sugerimos que, antes de iniciar o capítulo, você estimule a reflexão sobre o tema “linguagem”: usando gestos, peça a um aluno que se aproxime e, depois, pare; em seguida, meneie a cabeça e altere a expressão facial para sugerir dúvida acerca de algo que ele supostamente fez. Aproveite as reações dele e da turma para destacar elementos que caracterizam a linguagem como interação e mostre que o sentido do texto é construído coletivamente. Embora simples, a breve atividade contribui para a atribuição de sentido à aprendizagem que será efetuada ao associá-la ao uso cotidiano da linguagem. Os textos didáticos de **Pra começar** e **As várias linguagens** podem ser lidos em voz alta, e as atividades podem ser resolvidas coletivamente.

1. As delimitações de espaço por barras de ferro e placas dispostas horizontal e verticalmente, que sugerem andares e unidades habitacionais.
2. É um edifício residencial, como sugerem as atividades praticadas pelos personagens e os objetos em cena.
3. De um lado, cada personagem realiza uma atividade particular dentro do espaço que lhe foi reservado; de outro, as barras constroem módulos vazados, que sugerem a possibilidade de comunicação.
4. O cenógrafo permite ao espectador verificar o que se passa em todos os “apartamentos” simultaneamente.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LIII.

Pra começar

Os cenógrafos de espetáculos teatrais precisam ser criativos e ter conhecimento técnico para projetar cenários que garantam a ambientação necessária ao desenvolvimento das cenas e à *performance* dos atores. Alguns desses cenários exigem soluções ousadas para viabilizar as ideias do texto original. É o caso da peça *Poema suspenso para uma cidade em queda*, que apresenta um tema insólito: uma pessoa cai do topo de um edifício, mas não chega ao chão. Enquanto isso, a vida dos moradores fica estagnada e eles praticam atividades que nunca concluem.

Observe esta foto de uma das cenas da peça e responda às questões propostas.



Cena da peça *Poema suspenso para uma cidade em queda*, dirigida por Luiz Fernando Marques e encenada pela Cia. Mungunzá de Teatro. CEU Jardim Paulistano, São Paulo, 2015.

1. O que permite ao espectador concluir que os personagens estão em um edifício?
2. É possível definir se o edifício é comercial ou residencial? Justifique.
3. Explique por que a organização do espaço sugere isolamento e interação simultaneamente.
4. Que resultado o cenógrafo obtém ao representar o edifício com uma estrutura aberta?

Para encenar essa narrativa, os produtores da peça optaram por um cenário formado por andaimes. Embora essas instalações não imitem com exatidão paredes e pisos, os espectadores, estimulados pelos elementos em cena e pela ação representada e amparados em seu conhecimento prévio (imagem de um prédio, noções de recursos teatrais etc.), conseguem identificar o espaço em que se passa a história. Em outras palavras, atribuem sentido ao que veem, dentro do contexto proposto. O cenógrafo (profissional que planeja o espaço cênico) interage com o público valendo-se da linguagem.

! A BNCC menciona Libras entre as linguagens verbais. Trata-se de uma língua completa, com estrutura distinta da língua portuguesa, e que se expressa por modo visual-motor. Se houver na turma um estudante que conheça Libras, peça que mostre alguns exemplos de seu uso.

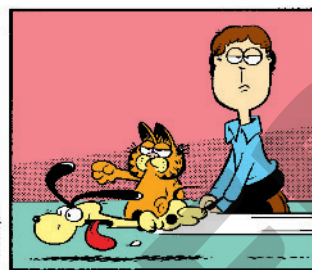
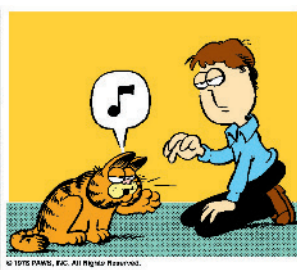
A **linguagem** humana caracteriza-se pelo emprego de elementos que representam ideias, informações ou realidades. Tais elementos são usados em situações de interação social, em que a comunicação entre os interlocutores prevê trocas e influências recíprocas.

Nos processos de interação humana, estão envolvidas várias linguagens ou **semioses**: as *visuais*, que incluem as imagens estáticas e em movimento; as *sonoras*, que englobam a música, os ruídos etc.; as *corporais*, que abrangem gestos, danças etc.; e as *verbais*, que envolvem o uso de palavras oralizadas, escritas ou expressas de modo visual-motor, como Libras.

As várias linguagens

Leia uma tirinha do gato Garfield, em que aparecem também seu dono, Jon, e o cachorro Odie. Em seguida, responda às perguntas propostas.

GARFIELD



Jim Davis

No primeiro, Jon e Garfield; no último, Garfield e Odie.

- Quem são os interlocutores no primeiro quadrinho? E no último?
- No segundo e no terceiro quadrinhos, Garfield reproduz, de um jeito diferente, a ordem que havia recebido de Jon. Como ele faz para chamar Odie? E para dar a ordem ao cachorro? Garfield assobia para chamar Odie e faz um gesto para ele, indicando que ele deve buscar a bolinha.
- O que a expressão facial de Garfield parece indicar no primeiro quadrinho? E a de Jon, no último? Por quê? A expressão de Garfield sugere desinteresse (não é uma atividade para gatos); a de Jon, desânimo ou desconforto (o gato o enganou).

O humor dessa tirinha surge do fato de o gato transferir ao cachorro a ordem que recebeu de seu dono, utilizando, para isso, uma linguagem econômica. Enquanto Jon empregou palavras, Garfield se valeu de um assobio e de um gesto, que foram suficientes para garantir a obediência de Odie.

O uso de palavras caracteriza a **linguagem verbal**. Os assobios e os gestos, assim como as expressões fisionômicas, as linhas que indicam movimento em uma tirinha, as barras de um gráfico, as notas musicais etc. são exemplos de **linguagem não verbal**.

Chamamos de **textos multissemióticos** aqueles que articulam várias semioses ou linguagens. Na tirinha anterior, os significados não foram construídos apenas por palavras escritas: o desenho de uma nota musical sugere assobio; modificações na posição do corpo dos personagens e nas expressões faciais indicam movimento e sentimentos, respectivamente; uma faixa branca mostra a trajetória da bolinha.

Também na construção do sentido, o enquadramento, que oculta Odie nos dois primeiros quadrinhos, é usado como estratégia para impedir que o leitor antecipe o desfecho da narrativa, o que eliminaria o efeito de humor. E, na construção do efeito estético, a alteração das cores dos quadrinhos e a presença ou não da borda contribuem para evitar a monotonia visual. Todos esses são recursos das várias linguagens envolvidas nessa produção.

Nos próximos capítulos, seu objeto de estudo será a linguagem, em especial a língua, cujo caráter múltiplo começaremos a revisar agora.

? Sabia?



Libras é a sigla de Língua Brasileira de Sinais. Ela é usada por pessoas surdas para se comunicarem entre si e com pessoas ouvintes que aprenderam a interpretá-la. Além de gestos e expressões faciais, são empregados sinais (que correspondem a palavras ou frases), criados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde eles são executados.

Variação social

Ocorre entre os diferentes grupos sociais e reflete idade, gênero, classe social e nível de educação recebido, além de ideias religiosas, princípios morais, profissão, familiaridade com certas práticas culturais, entre outros fatores.



O jargão é um conjunto de termos específicos utilizados por pessoas de um grupo profissional.

As gírias substituem palavras formais da língua e pertencem ao vocabulário específico de certos grupos. Elas também sofrem influência do tempo.

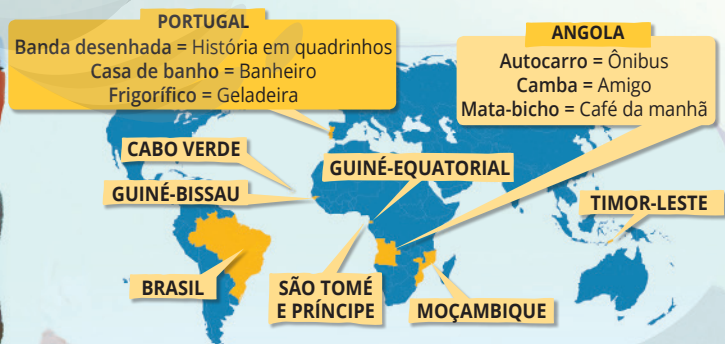


Os falantes adaptam sua linguagem ao interlocutor e à situação de comunicação.



A língua portuguesa no mundo

Conheça os países que também têm o português como idioma oficial.



Variação histórica ou temporal

Ocorre ao longo do tempo, com a renovação contínua do vocabulário e, menos frequentemente, da pronúncia e das regras de escrita das palavras e das normas gramaticais.

Fontes: PRETTI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala*. São Paulo: Edusp, 1994; GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes; BELINE, Ronald. *A variação linguística*. In: FIORIN, José Luiz. (org.) et al. *Introdução à Linguística*, 6. ed., 7ª reimpr., São Paulo: Contexto, 2019; CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002; FARACO, C. A. *Linguística histórica*. São Paulo: Ática, 1991.

Adequação linguística

O trecho a seguir foi transcrito de uma obra que conta a história de uma rebelião ocorrida em um presídio de São Paulo na década de 1990. Em coautoria com Bruno Zeni, editor do livro, José André de Araújo, o André du Rap, narra suas memórias. Leia o texto e responda às questões.

[...] Era no segundo andar, vários presos saíram pelos corredores, vários curiosos saíram pra galeria pra ver. Eu tava voltando do campo, era umas onze horas. Lá, a gente ouvia que tava tendo uma treta no segundo andar. Todo mundo voltou para ver o que tava acontecendo. Quando tem uma confusão todo mundo quer ver, saber se é um irmão da quebrada, um companheiro. Para tentar trocar uma ideia antes, fazer um debate, saber quem tá certo, saber quem tá errado.

ZENI, Bruno (coord. ed.). O massacre do Carandiru. In: *Sobrevivente André du Rap (do Massacre do Carandiru)*. São Paulo: Labortexto, 2002. (Fragmento).

1. Uma briga entre detentos, que chama a atenção dos demais.



2. "Treta" (briga, discussão); "irmão da quebrada" (parceiro, companheiro de bairro); "trocar uma ideia" e "fazer um debate" (conversar, discutir, para resolver um conflito).

Comente que "tava" e "tá" são encurtamentos típicos da oralidade, e não marcas desta variante linguística.

3. O relato torna-se mais natural e real, aumentando a impressão de fidelidade.

1. Que situação é narrada no trecho?

2. Quais palavras ou expressões particularizam a variedade linguística empregada? O que elas significam?

3. O editor do livro optou por manter as palavras usadas pelo autor do relato. Que efeito ele obtém com o uso dessa variedade linguística?

A variedade linguística usada por esse falante é bastante comum nas periferias das grandes cidades da região Sudeste, sendo empregada principalmente por jovens. No entanto, mesmo aqueles que não fazem parte desse grupo social compreendem o relato. Isso acontece porque os falantes de uma língua não conhecem apenas uma de suas variedades; conhecem e sabem empregar muitas delas.

Nesse conjunto de possibilidades, estão as **variedades urbanas de prestígio**, que são aquelas empregadas pelas pessoas que usufruem maior prestígio social. Os modos de escrever e de falar dos indivíduos desse grupo definem alguns padrões de linguagem que são necessários para a continuidade da vida escolar, para o acesso a certas manifestações culturais, como a literatura, e para a comunicação em várias situações sociais e profissionais, sobretudo aquelas mais formais.

Toda comunicação pela língua pressupõe um **processo de adequação**. O falante seleciona, em seu repertório linguístico, as formas mais adequadas às finalidades específicas da comunicação em que está envolvido, considerando seus interlocutores, o assunto de que trata, o objetivo da fala e o local em que se dá a comunicação.

Essa adequação linguística pressupõe, entre outros fatores, a escolha de um nível de fala ou registro apropriados. A **linguagem formal** está relacionada a um comportamento linguístico mais refletido, monitorado, em que se espera o respeito às formas linguísticas socialmente prestigiadas, já que se aplica a situações de maior formalidade. A **linguagem informal**, por sua vez, indica um comportamento mais distenso, descontraído, inclinado a não seguir com rigor tais formas e a incluir expressões coloquiais, gírias etc.

Mesmo nesses níveis podemos observar variações. A linguagem informal que você usa para conversar com seus colegas, por exemplo, provavelmente não é a mesma que usaria ao conversar com o diretor da escola ou com seu médico.

Sabia?

A gramática tradicional apresenta a **norma-padrão**, um modelo de uso da língua construído com base na análise de textos escritos de portugueses e brasileiros cultos, muitos deles autores de séculos ou décadas passadas. Esse modelo oferece uma visão homogênea da língua, porque praticamente desconsidera as variedades linguísticas e as particularidades da fala. Por esse motivo, a norma-padrão é apenas uma referência linguística. Mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio, que são as que mais se aproximam dessa norma, abandonam ou modificam as regras que não lhes parecem adequadas às suas necessidades reais de comunicação.



Variação e adequação linguística NA PRÁTICA

1. Leia a seguir os dois primeiros parágrafos da obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato (1882-1948). O trecho foi extraído da primeira edição do livro, publicado em 1920 pela editora Monteiro Lobato & Cia.

O somno á beira do Rio

Naquella casinha branca, – lá muito longe, móra uma triste velha, de mais de setenta annos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca – jururú... Todo o mundo tem dó d'ella: – Que tristeza viver sozinha no meio do matto...

Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pae e mãe, que lá móra des'que nasceu. Menina morena, de olhos pretos como duas jaboticabas – e reinadeira até alli!... Chama-se Lucia, mas ninguem a trata assim. Tem appellido. Yayá? Nenê? Maricota? Nada disso. Seu appellido é “Narizinho Rebitado”, – não é preciso dizer porque. Alem de Lucia, existe na casa a tia Anastacia, uma excelente negra de estimação, e mais a Excellentissima Senhora Dona Emilia, uma boneca de panno, fabricada pela preta e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**. LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1920. (Fragmento).

- a) Entre 1920 e a atualidade, o Brasil passou por três reformas ortográficas, isto é, três mudanças nas regras de escrita das palavras. Transcreva do texto cinco vocábulos ou expressões que tenham sofrido alterações ao longo do tempo.
- b) Que palavras são empregadas mais comumente hoje no lugar de *jururu* e *reinadeira*? **Desanimada, triste; travessa, sapeca.**
- c) Releia o trecho “que lá mora des'que nasceu”. Por que essa é uma construção estranha para o leitor atual?
- d) Anastácia é apresentada como uma “excelente negra de estimação”. Qual era a provável função dessa personagem na casa?
- e) A abolição da escravatura aconteceu em 1888, portanto, três décadas antes da publicação dessa obra de Monteiro Lobato. Como se explica, então, o uso da expressão “negra de estimação” e seu tratamento por “preta”?
- f) Com base na reflexão proposta no item e, explique como a linguagem revela a ideologia em vigor no contexto histórico do início do século XX.

Finalize a correção da atividade reforçando a ideia de que, assim como os hábitos e os valores de uma sociedade mudam ao longo do tempo, também a língua varia.

2. Leia um trecho do artigo a seguir, publicado no site de uma revista que trata de esportes náuticos. O texto apresenta táticas para enfrentar tempestades em alto-mar.

Aquartelar o barco

Essa é uma tática de enfrentar tempestades para a maioria dos veleiros e, em especial, para aqueles equipados com buja de tempestade e vela de tempestade triangular. A ideia é dar um bordo, porém deixar a buja aquartelar, ao mesmo tempo em que se folga a mestra, sem que ela paneje. A seguir, o leme é comandado para ficar paralelo à buja. Na posição de aquartelado, o barco movimenta-se simultaneamente para frente e para o lado. A componente para a frente é intencionalmente diminuída quando se folga a mestra e ao mesmo tempo o movimento para sotavento é incrementado. A quilha “estola”, gerando um vórtex de turbulência na água a barlavento. Há quem diga que essa turbulência ajuda a evitar que as ondas quebrem. Pode ser. O que tenho certeza é que a manobra reduz o movimento a bordo, como se alguém tivesse “desligado a chave” da tempestade. Em alguns *sloops* mais modernos, cujo mastro fica posicionado mais próximo à proa, é possível executar essa manobra só com a mestra. Muitos velejadores acham que conseguem ficar mais apumados com o vento se, em vez da vela triangular de tempestade, usarem a mestra rizada.

Disponível em: <<https://mariner.com.br/2019/03/14/taticas-tempestades-alto-mar/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

1c. Na língua portuguesa escrita atual do Brasil, não são comuns supressões ou “apagamentos” de sílabas finais de uma palavra. As elisões indicadas por apóstrofes, em geral, marcam a supressão de uma vogal (*copo d'água*, por exemplo). Entendemos que não é preciso tratar desse aspecto empregando vocabulário técnico. Basta que os alunos percebam a diferença entre as formas antigas e as atuais.

1d. Assim como uma antiga escrava doméstica, tia Anastácia seria responsável por preparar as refeições, manter a casa e as roupas limpas, costurar etc.

1e. A declaração da extinção da escravidão não foi suficiente para eliminar, imediatamente, práticas muito semelhantes às escravagistas, assim como não conseguiu alterar a mentalidade da população branca em relação à negra. Talvez seja necessária sua mediação (ou do colega de História) na resposta a esta questão.

1f. O uso da expressão “negra de estimação” e o tratamento por “preta” revelam que, naquele momento histórico, não havia consciência por parte de muitas pessoas acerca do preconceito presente nas relações sociais e evidenciado na linguagem. O uso do termo “preto” tem sido defendido por parte dos militantes da causa negra. No entanto, no conto, faz pressupor um lugar social desprestigiado e, conseqüentemente, a existência de preconceito. Nesse item, evidenciam-se particularidades do contexto sócio-histórico de produção do texto, atendendo a parte dos objetivos indicados na habilidade EM13LP01.

Investigue

No século XX, ocorreram avanços na discussão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira. Que lei define os crimes de racismo no Brasil e em que ano ela foi criada? O que ela determinou? Qual é a importância da lei?

Esta é uma atividade interdisciplinar com História. Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

Você realiza alguma atividade que exija o uso de jargão? Comente com a turma.

Sempre que possível, crie situações que valorizem papéis sociais que estão para além da condição de estudante. Falar de uma atividade profissional ou exercida por *hobby* pode revelar uma faceta interessante do aluno e contribuir para sua integração na turma. Pode também estimular a formação de grupos motivados por afinidades. Sintonzar as aprendizagens com os interesses dos estudantes contribui, conforme a LDB, citada pela BNCC, para consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos (p. 465).

2b. A relação das palavras com uma determinada área pode ajudar o leitor a levantar hipóteses sobre o sentido delas, mas é possível que algumas, mais específicas, não sejam compreendidas.

2c. O texto afirma que a manobra de aquartelar o barco é mais fácil quando ele está equipado com buja e vela de tempestade triangular. Na sequência, explica como usar a buja e a mestra, o que permite entender que o termo retoma a expressão anterior. Além disso, o texto menciona que é preciso folgar a “mestra” sem que paneje, levando o leitor a deduzir que se trata de uma vela.

2d. Não. Ele diz que costumam explicar que a manobra reduz a turbulência porque evita que as ondas quebrem, mas não confirma essa explicação, como sugere a expressão “pode ser”.

2e. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam negativamente, considerando que a postagem está sendo divulgada no site de uma revista destinada a leitores interessados pela área náutica e, portanto, acostumados com os termos próprios dela.

Se achar conveniente, apresente aos alunos o sentido de alguns jargões usados nesse texto. Sugerimos que isso seja feito após a correção da atividade e que sejam feitas perguntas que os levem a criar e justificar hipóteses de sentido.

Aquartelar: controlar a direção de uma embarcação para fazê-la parar.

Buja: vela presa ao cabo de aço que sustenta o mastro na frente do barco.

Sotavento: lado para onde o vento sopra.

Barlavento: lado de onde sopra o vento.

Bordo: termo que designa cada lado de uma embarcação e que está na origem de bom-bordo e estibordo.

Sloop: saveiro com um mastro.

Mestra: Vela principal montada no mastro maior.

Mestra rizada: vela encurtada com rizes (cabos que ajudam a manter o pano reduzido).

- O texto emprega palavras específicas da área dos esportes náuticos. Cite aquelas que você não conhece. **Sugestões:** aquartelar, buja, sotavento, barlavento, bordo, sloop.
- O fato de muitas palavras pertencerem à mesma área pode favorecer a compreensão do significado dos termos desconhecidos? Explique sua resposta.
- Mesmo quem não conhece o termo *mestra* poderia entender seu sentido usando apenas o texto. Como isso é possível?
- O autor do texto explica, com precisão, o motivo de a manobra do aquartelamento favorecer a navegação nas tempestades? Justifique.
- Se você estivesse no lugar do autor da postagem, optaria por reduzir o emprego de jargões relativos aos esportes náuticos? Por quê?

Bate-papo de respeito

Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.



EDMERSON ROCHA

Professor
Cosme Batista
dos Santos, da
Universidade do
Estado da Bahia.

Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/entrevistas/cosme-batista/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

Muitos especialistas afirmam que não existe erro no uso da língua. Mesmo antes de se iniciarem os estudos formais da língua na escola, o falante já a utiliza com eficiência, interagindo com os outros falantes, compreendendo e sendo compreendido.

Qual seria, então, o papel da escola quando ensina a língua portuguesa? Converse com seus colegas e cheguem a um consenso.

3. Leia a transcrição da apresentação de uma série de reportagens intitulada “A língua que a gente fala”, exibida pela Rede Globo.

Sandra Annenberg: Tá ligado na série que a gente vai começar hoje?

Evaristo Costa: E eu vou dar um exemplo de mais ou menos como é que a gente fala. Vou chamar um câmera, quer ver? Ô Antonelli. Vem ni mim, Antonelli. Filma eu, véio. Cê tá achando que o jeito que eu tô falando tá errado? Bom, muitos linguistas conceituados que estudam a língua portuguesa defendem que na comunicação falada não tem essa de certo ou de errado. O importante é que a gente se faça entender, não é mesmo?

Sandra Annenberg: Isso é o mais importante, sem dúvida nenhuma: a comunicação, né? Agora, se é pra escrever um trabalho, assim, falar em público como a gente, tem que saber a norma culta da língua, né? E todas as regras gramaticais. Mas até a escrita muda, aos poucos vai absorvendo as mudanças da fala, ainda mais com a internet, né?

Evaristo Costa: É isso que a gente vai ver. A repórter Anna Zimmerman esteve em quase todas as regiões do país pra mostrar a língua sem retoque, a língua que a gente fala. É o tema de uma série de reportagens que a gente começa a exibir a partir de hoje. Taca-le pau! **Leia sugestão de atividade complementar no Suplemento para o professor.**

Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/03/serie-do-jornal-hoje-fala-sobre-lingua-coloquial-falada-nas-ruas.html>>. Acesso em: 25 maio 2020. (Fragmento).

! Dando continuidade à discussão de **Bate-papo de respeito**, as atividades 3 a 6 desenvolvem habilidades relativas à CEL 2 e à CEL 4, que põem em evidência, respectivamente, a compreensão dos “processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem” e a vivência das variedades linguísticas como “formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas”.

! Se possível, apresente a seus alunos o diálogo entre os apresentadores para que possam observar os elementos relacionados à fala, como modulação de voz, altura e intensidade, entonação, e os elementos cinésicos, como direcionamento do olhar para a câmera, expressão facial, postura corporal, gestualidade sig-

nificativa etc. Mostre que a mesma postura descontraída dos apresentadores vista na abordagem do assunto repete-se na maneira como interagem entre si e com o telespectador. Isso é facilmente percebido pelo contraste com a postura mais formal que os âncoras adotam ao transmitir a maior parte das notícias.

- 3b. Provavelmente, riram por haver um forte contraste entre a linguagem que costumam empregar e a variedade linguística de que se valeram, empregada geralmente por jovens, em situações informais.
- Que estratégia os apresentadores empregaram para introduzir a série de reportagens preparadas para o telejornal? *Empregaram termos e expressões incomuns na linguagem dos telejornais.*
 - Durante essa apresentação, os jornalistas riram diversas vezes. O que pode tê-los divertido?
 - Na sua opinião, o texto de apresentação da série mostra um bom conhecimento dos fenômenos que envolvem a variação linguística e o aspecto *adequação*? Por quê?
 - A repórter responsável pela série, Anna Zimmerman, viajou pelo país a fim de obter informações para fazer seu trabalho. Que importância tem essa iniciativa?
 - O apresentador chama a “língua que a gente fala” de “a língua sem retoque”. O que essa expressão significa no contexto da fala dele?
 - A segunda fala da apresentadora revela marcas bastante típicas da oralidade, evidenciando que ela não está lendo um texto. Quais são essas marcas?

Ela usa dois marcadores de conversa: né e assim.

4. No site do mesmo telejornal, foi divulgada uma notícia sobre a série de reportagens contendo *links* para suas várias partes. Veja, a seguir, os comentários de alguns internautas.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

I. M.

Achei muito interessante falar sobre o regionalismo que existe no Brasil. A língua falada por todos os brasileiros “mano”.

9 👍 7 👎

L. A. 🕒 há 2 meses

Matéria “pai d’egua”, com ela vamos poder conhecer um pouco mais das variações da língua falada. Parabéns, já estou na expectativa das próximas...

10 👍 1 👎

Fonte: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/03/serie-do-jornal-hoje-fala-sobre-lingua-coloquial-falada-nas-ruas.html>>.

Acesso em: 25 maio 2020.

4a. Sim, os comentários indicam o reconhecimento do tema, no caso, o fenômeno da variação linguística, que é mencionado e/ou sugerido pela introdução de termos regionais.

- O conteúdo dos comentários mostra uma boa apreensão das reportagens? Explique.
- Algumas palavras ou expressões dos internautas foram marcadas com aspas. O que isso sugere sobre a intimidade deles com essas formas linguísticas? Justifique.

5. Leia o trecho de uma obra de História dedicada ao estudo da vida de trabalhadores rurais.

Aos 19 anos, dona Matilde casou-se com José Bruno Schaefer, hoje já morto. Juntos migraram primeiramente para o município de Alecrim, no interior do estado do Rio Grande do Sul [...]:

Lá onde eu disse, dei minha vaca e 14 porco e mais uns troco de dinheiro para nós poder comprar a primeira terrinha. Compremo. E depois dali, nos voltemo. Daí vendemo, porque todo mundo falava que as criança tava muito doente, que falaram que era por causa da água que não tava boa. Daí vendemos lá, viemos pro Paraná.

Ao tecer suas memórias, ganha relevo o significado da terra, que à época, como se pôde observar, ainda não alçava os valores especulativos capitalistas que atualmente conhecemos. [...]

LAVERDI, Robson. *Tempos diversos, vidas entrelaçadas*; trajetórias itinerantes de trabalhadores no extremo-oeste do Paraná. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005. (Fragmento).

5a. O texto comunica um estudo, portanto, deve ser escrito na variedade linguística aceita nas situações de escrita formal.

- No primeiro e no terceiro parágrafos do texto, a escrita segue as variedades urbanas de prestígio. Por que o autor usou essa forma de linguagem?
- O autor incluiu em seu discurso o depoimento de uma camponesa. Sobre o que ela fala? Por que é importante incluí-lo?
- Como o assunto abordado pela camponesa se relaciona com a pesquisa feita pelo autor? *O depoimento da camponesa exemplifica como é a vida de uma família de trabalhadores rurais, tema do estudo realizado pelo autor.*
- No depoimento da trabalhadora, percebemos uma característica comum em algumas variedades linguísticas: a ideia de plural mostrada apenas em uma das palavras de uma expressão, como ocorre em “uns troco de dinheiro”. Transcreva outra expressão em que isso acontece e levante uma hipótese para justificar essa regra.
- Mostre, copiando outras expressões do texto, que essa tendência não ocorre nas variedades urbanas de prestígio. *Em “suas memórias” e “valores capitalistas especulativos”, notamos que as marcas de plural estão presentes em todas as palavras de cada expressão.*

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem como acertadas as informações de que não existe uma única língua correta e de que é preciso adequar a língua à situação comunicativa. Eles devem questionar o uso da expressão “norma culta” e a afirmação de que é necessário saber “todas as regras gramaticais”, uma vez que algumas delas são apenas parâmetros da norma-padrão, pouco efetivas no uso concreto da língua.

Este é um bom momento para checar a compreensão da reflexão sobre o uso da língua. Sugerimos que haja uma ampla discussão oral dessa resposta e que se conceda tempo aos alunos para que a sistematizem por escrito.

3d. A estada da repórter em partes diferentes do país indica a preocupação do telejornal em representar a variação regional.

3e. A expressão “a língua sem retoque” parece indicar a língua do dia a dia, mais espontânea, isto é, menos preocupada em seguir as formas previstas na norma-padrão.

4b. As aspas sugerem que essas formas linguísticas são vistas como diferentes do conjunto e que as empregaram intencionalmente para dialogar com o tema da reportagem.



Você costuma postar comentários em sites ou blogs? Quais assuntos estimulam sua participação? Se você não posta, qual é o motivo disso?

Sugerimos que as discussões sejam feitas em grupos de cinco ou seis integrantes para que seja possível a todos comentar suas experiências. Conceda 10 minutos para essa etapa e, depois, peça que um relator de cada grupo apresente as ideias centrais da discussão. Se for possível, procure, a partir delas, estabelecer uma discussão sobre o *discurso de ódio*, de modo a fazê-los refletir sobre o fato de a internet ser um espaço democrático, que estimula a participação ativa dos internautas, mas, simultaneamente, permite que muitos expressem opiniões nocivas ao convívio saudável entre os indivíduos. A avaliação do impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas sociais é o objetivo da EM13LGG702.

5b. A camponesa fala sobre os motivos da família para migrar para o interior do Rio Grande do Sul e depois ir para o Paraná. Sua fala comprova as afirmações do autor do estudo.

5d. “14 porco”; “as criança”. Essa regra pode ser justificada pelo fato de a ideia de plural já ficar clara quando marcada em uma palavra, não sendo necessário repeti-la nas demais.

Na perspectiva de pensar a língua como um fenômeno “variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (CEL 4), é fundamental que, no Ensino Médio, os alunos aprofundem sua reflexão sobre as diferenças entre a abordagem tradicional da gramática, de cunho prescritivo, e a abordagem descritiva, que legitima os vários usos do português, com ênfase nas variedades brasileiras. Sem desconsiderar a necessária aprendizagem da norma-padrão, propõe-se ao aluno pensar acerca de outras formas igualmente válidas de expressão e analisar as causas do predomínio do ensino da norma-padrão nas escolas, conforme indica a habilidade EM13LP09.

! O objetivo da atividade está vinculado à habilidade EM13LGG202, pois o foco do estudo é a compreensão crítica de como se traduzem, nos discursos, as perspectivas de mundo e ideologias. Liga-se, igualmente, à habilidade EM13LP23, na medida em que destaca o uso do discurso em consonância com objetivos de uma política pública voltada às pessoas com deficiência.

6b. A linguagem preconceituosa atenta contra a dignidade da pessoa com deficiência, reduzindo-a a essa característica, sem considerar seu lugar como cidadão.

6c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos, considerando os dados apresentados no texto, expliquem que a sociedade deve ser respeitosa com todos os cidadãos e que algumas expressões são inadequadas por denotarem preconceito e atentarem contra a dignidade de alguns grupos sociais. Nesse sentido, é fundamental que o Senado, que se destina a discutir, entre outros temas, políticas de redução de desigualdades, não repita fórmulas preconceituosas.

Sabia?

Políticas públicas são conjuntos de ações e decisões, tomadas pelos governos, em nível nacional, estadual ou municipal, para assegurar direitos de cidadania para um ou mais segmentos sociais.

Dica de professor

A linguagem é uma prática social e reflete nossos valores. Quando produzimos um texto, escolhemos as palavras que expressam com mais eficiência a ideia que desejamos transmitir. Entre os critérios dessa escolha, deve estar a recusa de termos que possam evidenciar preconceitos ou ser ofensivos aos interlocutores ou a terceiros.

! 6. O excerto do Manual de Comunicação da Secom exemplifica a prática jornalística vinculada a uma instituição pública, com interesses determinados pela sociedade. Desenvolve-se a habilidade EM13LP36.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

6. Leia um fragmento do Manual de Comunicação da Secom (Secretaria de Comunicação Social), que orienta a produção de documentos do Senado brasileiro.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

A questão da linguagem inclusiva deve ser considerada sob os seguintes aspectos:

Combate a preconceitos

Evite expressões preconceituosas, ofensivas a indivíduos ou grupos ou que possam representar atentado à igualdade entre os cidadãos, valor fundamental da Constituição.

O Senado Federal é uma Casa de discussão de políticas, entre elas as que tratam da redução de desigualdades e de combate a preconceitos. Por isso, é comum que circulem, nos discursos e nos projetos, termos usados por organizações civis que representam grupos em desvantagem ou ideias contra-hegemônicas (por exemplo, defensivo agrícola *versus* agrotóxico).

Pessoa com deficiência

Menções a situações de deficiências, incapacidades ou quadros patológicos devem ser feitas em contexto e sem tom de piedade. A pessoa com deficiência também tem nome, sobrenome e dignidade a ser respeitada.

Use preferencialmente o termo *pessoa com deficiência*, adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo a ONU, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

O termo *deficiente* só deve ser usado em último caso, como recurso estilístico para evitar repetição no texto.

Não use os termos *pessoa portadora de deficiência* ou *pessoa com necessidades especiais*.

Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/linguagem-inclusiva>>. Acesso em: 25 maio 2020.

- Identifique o principal argumento para a defesa de uma linguagem não preconceituosa. **O respeito à igualdade entre cidadãos, que é um valor da Constituição brasileira.**
- O texto destaca o efeito de uma linguagem preconceituosa sobre a pessoa com alguma deficiência. Qual é esse efeito?
- Essa orientação relativa ao discurso revela a adesão do Senado brasileiro a certa política pública referente às pessoas com deficiência. Por que é importante que o Senado seja tão cuidadoso em relação à linguagem usada em sua comunicação?

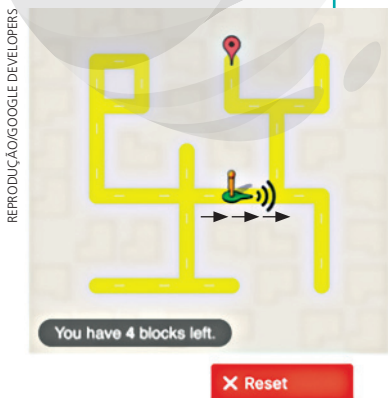
É lógico!

Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Você sabe algo sobre linguagem computacional?

Antigamente, processadores usados em equipamentos eletrônicos eram comandados a partir de sequências de zeros e uns. Essa foi a primeira linguagem desenvolvida para passar comandos a uma máquina e ficou conhecida como “código de máquina”. Com o passar do tempo, surgiram as diferentes linguagens de programação, facilitando muito o processo de escrita dos programas.

Um dos avanços mais modernos nesse sentido foi a criação de linguagens de programação baseadas em blocos. Ao lado, há um exemplo de programa de um jogo cujo objetivo é fazer com que a pessoa chegue até seu destino final. Considerando que a pessoa siga os passos propostos pelo programa em blocos, qual caminho ela percorrerá? Copie o desenho em seu caderno e use setas para desenhar o percurso. Veja o início do processo.



Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LVI.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Diferenças entre fala e escrita
- A questão do planejamento
- Turnos conversacionais

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

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 e gênero. Usaremos os termos correntes.

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

1. Sim. Embora existam reclamações referentes ao preço de um passeio e aos mosquitos, nada dá a entender que a visita não seja realmente boa, como foi sugerido no título.

2. O efeito de ênfase.

3. Empregou-se a separação das sílabas, com o objetivo de sugerir que a palavra foi dita de modo lento e enfático.

4. Resposta pessoal. Espera-se resposta afirmativa, considerando que o comentário trata do tema definido na página, cumpre a função de apresentar e sustentar uma avaliação e emprega linguagem descontraída, como é comum em interações informais.

Pra começar

No capítulo anterior, você estudou o processo de adequação linguística, que é fundamental para uma comunicação eficiente. Neste capítulo, vamos refletir sobre as particularidades no uso da língua promovidas pela modalidade que escolhemos para a comunicação: a fala ou a escrita.


! Sugerimos que as atividades sejam feitas de modo oral e coletivo.

Leia o *post* publicado em um *site* destinado à avaliação de pontos turísticos.

Parque Nacional do Iguaçu

●●●●● 15.408 avaliações | N.º 2 de 54 atividades em Foz do Iguaçu | Parques nacionais

📍 Rodovia Br-469 Km1-8, Foz do Iguaçu, Paraná 85853-830, Brasil



Bom demais!

Avaliação sobre **Parque Nacional do Iguaçu**

Roberto ●●●●● Publicado há 4 semanas

O lugar é TUDO DE BOM!!!! O parque é bem conservado e tem estrutura completa pro turista. Os dois lados são bacanas. O brasileiro é melhor pra contemplar a paisagem e o argentino tem pontes de observação que permitem chegar mais perto da água.

O passeio de barco nas cataratas é bonito, mas bem caro. Se não quiser gastar, faça caminhadas porque tem pontos bem interessantes e dá até para ver animais. As crianças vão a-do-rar! (mas leve repelente kkkk)

Data da experiência: dezembro de 2019.

[Peça informações para Roberto sobre Parque Nacional do Iguaçu.](#)

Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g303444-d312333-r752208999-Parque_Nacional_do_Iguaçu-Foz_do_Iguaçu_State_of_Parana.html>. Acesso em: 3 abr. 2020.

1. A avaliação desse ponto turístico já está explícita no título. Ela se confirma na seqüência do texto? Justifique.
2. Que efeito produz o uso de maiúsculas em "TUDO DE BOM"?
3. Descreva o recurso empregado em "a-do-rar" e explique seu objetivo.
4. Com base no conteúdo e na linguagem, você considera que esse *post* está adequado à situação comunicativa?

Postagens que avaliam atrações turísticas e hospedagens admitem uma comunicação mais informal. Embora estejam escrevendo, os produtores desses textos, em geral, buscam uma interação com o leitor semelhante àquela que se dá em uma conversa. Daí o uso de recursos que imitam a fala, sugerindo a altura da voz ou o ritmo com que algo seria dito, e de outros que sugerem manifestações do falante, indicadas, por exemplo, por *kkkk* (sugestão de riso), que incluem no discurso marcas pessoais.

Essa tentativa de reproduzir as particularidades da fala na escrita, entretanto, é bastante limitada, porque a língua escrita não é uma transcrição da fala. A fala e a escrita são duas **modalidades da língua**, que, além das diferenças materiais, têm particularidades derivadas das diferentes condições de produção.

! Neste tópico, incluímos a transcrição de uma conversação valendo-nos de sinais técnicos. As transcrições apresentadas nesta coleção não usarão tais sinais, mas aqui eles foram empregados por uma opção didática, já que nos permitem trabalhar algumas questões relativas à produção oral do discurso em um material escrito. Procure combinar previamente a leitura do texto com dois alunos, expondo-lhes o sentido dos sinais. Com isso, a turma terá uma percepção mais precisa do texto falado.

Tempo de planejamento

Você lerá a transcrição de um trecho de conversação entre duas mulheres — Locutor 1 (L1) e Locutor 2 (L2). Essa transcrição procura indicar características próprias da situação de fala e, por isso, vale-se de alguns sinais específicos, empregados em estudos de linguagem. As questões propostas em seguida explicitam o uso desses sinais.

L2 a sua família é grande?

L1 nós somos:: seis filhos

L2 e a do marido?

[

L1 e a do marido... eram doze agora são onze...

L2 ahn ahn

[

L1 quer dizer somos de famílias GRANdes e::... então ach/acho que::... dado esse fator nos acostumamos a:: muita gente

L2 ahn ahn

L1 e::

L2 e daí o entusiasmo para NOve filhos...

[...]

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico conversacional. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Fragmento).



HUGO ARAÚJO

1. O que as duas sílabas grafadas com letras maiúsculas indicam? **Entonação enfática.**
2. O que as pausas, indicadas por reticências, sugerem sobre a formulação da fala? **As pausas sugerem que o falante está buscando o melhor modo de se expressar.**
3. A ocorrência de :: indica que a pronúncia de uma vogal ou consoante foi prolongada (*somos::* equivale a “somoss”). Qual é a possível intenção desses prolongamentos? **Ao prolongar um som, o falante ganha tempo para pensar na palavra seguinte.**
4. Os colchetes ligando linhas marcam momentos de sobreposição de vozes. O que explica a primeira sobreposição? **Provavelmente, L1 inferiu a pergunta enquanto estava sendo feita e iniciou a resposta antes que L2 finalizasse.**
5. Qual é a função, em uma conversa, de expressões não verbais como *ahn ahn*? **Essas expressões indicam que o falante está acompanhando a discussão.**
6. Embora procure representar a fala, na transcrição faltam elementos da interação frente a frente. Dê um exemplo. **Olhares ou expressão facial e corporal.**

O gênero textual **conversação** caracteriza-se pela troca de ideias entre os interlocutores sobre determinado assunto e ocorre nas mais variadas situações do dia a dia. Pode se dar no mesmo espaço, face a face, ou em espaços diferentes, como acontece em conversas telefônicas, mas prevê sempre a simultaneidade no tempo, porque se caracteriza pela troca constante de **turnos conversacionais**.

Em uma conversação, cada intervenção de um falante – isto é, cada momento de fala – é chamada **turno conversacional**.

Essa troca constante de turnos implica um tempo de planejamento curtíssimo. O texto falado é planejado praticamente no mesmo instante de sua execução. Por isso, são comuns, por exemplo, as pausas e as repetições, que podem indicar que o falante ainda está buscando a maneira mais eficiente de comunicar seu pensamento. As frases tendem a ser fragmentadas do ponto de vista sintático, já que, muitas vezes, o falante abandona uma construção que havia iniciado ou muda seu rumo.

Em conversações, especialmente, mas também em aulas, debates etc., a interação entre os falantes faz com que a atividade de fala seja administrada passo a passo, considerando as contribuições de ambos os interlocutores. Enquanto o detentor do turno está desenvolvendo o tema, o outro tenderá a interferir para confirmar a compreensão da fala e estimular sua continuidade, ou para tomar o turno para si, obrigando o falante a usar estratégias para mantê-lo, como os prolongamentos de vogais e consoantes, que você observou no texto transcrito, os quais ajudam a preencher o vazio enquanto se organiza a continuidade. O texto é produzido coletivamente. (A)

Já o texto escrito conta com um tempo de planejamento mais extenso, porque será lido apenas quando o produtor o considerar pronto. Se a situação de interação não exigir transmissão instantânea, o produtor do texto escrito poderá revisá-lo e refazer o que for necessário, sem deixar sinais desse processo de elaboração. O texto resultante, por consequência, será mais coeso e, em geral, contará com frases mais complexas sintaticamente. (B)

Além disso, o texto escrito é mais completo, uma vez que precisa compensar a ausência de elementos do contexto de produção. Enquanto a fala é composta também de aspectos não verbais, como gestos, direção do olhar, tom de voz e riso, compartilhados no momento da interação, o texto escrito requer a transformação desses elementos em informação explícita.

A língua escrita e a língua falada **não são opostas**, ainda que tenham particularidades promovidas, principalmente, pelos **diferentes tempos de planejamento** e pelas **várias formas de interação**.

1c. No terceiro quadrinho, a disposição da jovem em ficar com o gatinho que está em seu colo e com os outros é sugerida pela representação dela com o rosto escurecido e com olhos vazados, pela posição dos braços, colocados de forma a proteger o gatinho, e pela posição de costas para o rapaz. Ele, por sua vez, expressa certa desconfiança, perceptível pela expressão facial.

1d. Provavelmente, a quadrinista usou a tirinha para contar ou relembrar o momento em que, a despeito dos desejos de seu parceiro e do gato cinza, adotou uma família de gatinhos.

1e. As expressões faciais exageradas e os olhos arredondados e grandes são típicos do gênero mangá. Pergunte aos alunos se eles são leitores de mangás e, caso alguns sejam, peça que comentem recursos desse gênero. No webquadrinho em análise, vemos traços do SD ou Super Deformado. Trata-se de um estilo de desenho japonês, semelhante à caricatura e muito usado em mangás, que apresenta os personagens geralmente baixos e gordinhos, com cabeças largas e traços pouco detalhados, fazendo com que se pareçam com pequenas crianças. A deformação produz efeito cômico ou algum efeito sentimental (os personagens parecem “fofos”, por exemplo). Se um ou mais alunos tiverem participado da explicação, valorize suas falas; é importante, para a construção de um ambiente escolar saudável e produtivo, criar situações em que os adolescentes possam comentar seus gostos e interesses e sugerir práticas culturais para seus colegas.

! 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* e *gênero*. Usaremos os termos correntes.

! Se possível, exiba o vídeo aos alunos para que observem a interação das linguagens. Caso não seja viável, procure simular os gestos da falante ou elimine o item 2f.

Fala aí! Espera-se que os alunos discutam, de um lado, a possibilidade de um professor expor seu conhecimento para muitas pessoas, caso faça uso de vídeos, áudios ou *blogs*. Ele não precisa se limitar às relações presenciais e pode tanto trabalhar para canais de educação a distância quanto atuar por iniciativa própria, prevendo ou não ganhos. De outro lado, devem considerar a concorrência que ele passa a sofrer, já que os estudantes têm acesso também a diferentes professores e interlocutores, que podem apresentar o conteúdo de outras formas, inclusive usando recursos didáticos mais interessantes.

É importante que os cursos de Ensino Médio criem oportunidades para a conversa sobre o mundo do trabalho, que prevê, na contemporaneidade, novas formas de exercer antigas profissões bem como ocupações inéditas. Retomando a LDB, a BNCC aponta a importância de a escola se estruturar para “revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil” (BNCC, p. 466).

Fala aí!

As tecnologias contemporâneas colocam à disposição dos profissionais novas formas de exercer suas funções. Examine a atuação da professora da USP. Além das mudanças em sua forma de expor o conteúdo, o que mais mudou nessa profissão?

- Que aspecto da língua falada é sugerido na palavra destacada no primeiro balão? Que efeito esse destaque produz? *A entonação enfática. O destaque de “Amor”, um chamamento (trata-se de um vocativo), torna a mensagem mais persuasiva.*
- O que a escolha das letras, da cor e do desenho do balão de fala do terceiro quadrinho sugere sobre a fala “Combinado!”? *Sugere uma resposta pouco confiável.*
- Em uma interação presencial, o próprio corpo comunica uma série de informações. Explique essa ideia analisando esse terceiro quadrinho.
- Essa personagem de Mariana Souza, presente em vários de seus webquadrinhos, possui um gato cinza. Interprete o webquadrinho considerando também a informação, escrita na página em que foi publicada, de que a história é “baseada em fatos reais”.
- Alguns recursos usados pela quadrinista revelam que ela é influenciada pelo gênero mangá. Cite alguns deles.

2. Leia, a seguir, a explicação sobre enzimas dada pela professora Cristiane Guzzo, do Departamento de Microbiologia do ICB/USP, e veja algumas fotografias desse vídeo de divulgação científica.



2a. As letras A e B (círculos vermelho e azul, respectivamente) identificam compostos que serão transformados em um produto, identificado pela letra C (círculo amarelo). O traço longo indica o processo de transformação, que é acelerado pela enzima, representada pelas duas barras diagonais. A redução do tempo do processo é indicada pelo traço menor na segunda linha.

- A fala da professora é acompanhada por recursos visuais. Nas imagens 3 e 4, de que maneira as letras e os traços visíveis no quadro à esquerda traduzem o conteúdo que ela está explicando?
- Os recursos visuais foram sendo acrescentados ao quadro à medida que a fala avançava. O que isso permite ao espectador? *Acompanhar a construção do raciocínio.*
- Quais são as vantagens de poder contar com a associação de várias semioses em uma comunicação como essa?
- Embora seja uma comunicação gravada e editada, o vídeo manteve algumas características típicas de uma fala presencial, isto é, que ocorre diante do interlocutor. Que aspectos do texto verbal revelam isso?
- O responsável pela produção do vídeo optou por não simular uma interação direta do falante com quem assiste ao vídeo. Como isso foi possível?
- Observe a professora enquanto fala. Que relação existe entre os gestos e o texto verbal?

3. O trecho a seguir foi transcrito de uma crônica de Gregorio Duvivier a respeito de pessoas que o ensinaram a escrever. Intitula-se “Crônica de raiz”. Leia-o e responda às questões.

Mas nem tudo é proibição. Opa. Foi também o Paulo Henriques Britto [...] que ensinou: não tem nada de errado com a repetição. Tinham me ensinado na escola: se você fala do cantor Roberto Carlos, na frase seguinte tem que se referir a ele como “o Rei”, e em seguida “o cantor capixaba”, e em seguida “o censor de biógrafos”, e em seguida “o homônimo do lateral esquerdo”, e depois “o garoto-propaganda da [...]”, até que findem os epítetos (no caso do Rei, vai demorar).

Paulo Britto, de novo ele, atribui a doença do epíteto a uma herança maldita do beletismo francês (outra proibição: usar palavras como beletismo (não há nada mais beletista (quanto a parênteses dentro de parênteses, nenhum problema (mas há limites))). A crônica é filha da fala, e na fala você não se preocupa em evitar repetições: “Mãe, queria te desejar um feliz dia das progenitoras”.

DUVIVIER, Gregorio. Crônica de raiz. *Folha de S.Paulo*, 18 maio 2015. Ilustrada, p. C5.

- Explique o que é epíteto e, com base no texto, indique a função dele.
- Por que, segundo o autor, os textos do gênero crônica não precisariam empregar epítetos? *Porque a crônica seria “filha da fala” e, portanto, poderia utilizar repetições, como acontece nessa modalidade.*
- De acordo com o texto, a “crônica é filha da fala”. Que palavra do texto é claramente uma tentativa de aproximação da fala? *A palavra (interjeição) “Opa”.*
- Para produzir humor, o cronista, apesar de afirmar a proximidade da crônica com a fala, faz uso de um recurso próprio da modalidade escrita no segundo parágrafo transcrito. Qual é ele? Explique como foi empregado.

É lógico!

A decisão sobre usar ou não um catalisador responde a um algoritmo. Represente-a de maneira esquemática.

Leia explicações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

2c. Como a fala e os recursos visuais se complementam, a exposição torna-se mais didática e dinâmica, agradando a um público hoje habituado a várias mídias.

2d. Algumas correções na fala, como em “O catalisador químico nada mais é do que um... acelera um processo”. Comente que a segunda e a terceira falas mostram que a professora mudou de ideia e buscou outra formulação mais eficaz para a explicação que precisava dar.

Capixaba: natural do estado do Espírito Santo.

Censor: crítico; juiz; repressor.

Homônimo: que tem o mesmo nome de outro.

Beletismo: cultivo das belas-letas, isto é, da arte de “bem escrever”.

Progenitoras: mães.

2e. A posição do corpo e a direção do olhar da professora dirigem a fala para o canto esquerdo, como se falasse com alguém posicionado ali. Se estivesse voltada para a câmera, o efeito seria de uma interação direta com quem assiste ao vídeo.

2f. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem que há redundância: os gestos acompanham o texto verbal, reforçando-o, como revela o estalar de dedos para indicar a rapidez de um processo que conta com um catalisador.

3a. Trata-se de uma expressão associada a um nome, que o descreve ou caracteriza. Segundo o texto, o epíteto contribuiria para evitar repetições.

3d. O cronista faz uma brincadeira com o uso dos parênteses, recurso de pontuação empregado para intercalar informações adicionais em um texto escrito. Para isso, abre parênteses dentro de parênteses, de modo a criar, no final do trecho, um acúmulo de sinais, que contrasta com a informação imediatamente anterior: “mas há limites”.

É lógico!

Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Diferentemente do que afirmou Gregorio Duvivier sobre o uso de parênteses no texto verbal, as linguagens de programação utilizam, sem nenhum limite, parênteses dentro de parênteses ou chaves dentro de chaves a fim de organizar o fluxo de leitura do código. Sem esses sinais de pontuação, o computador interpretaria o código como se fosse um texto corrido, sem levar em conta as estruturas de repetição ou decisão.

São tantos “abre” e “fecha” no desenvolvimento de um programa, que existe um estudo para ver se esses elementos estão balanceados ao longo do código, ou seja, para saber se todo sinal tem um correspondente para fechar a sequência, na ordem correta. Abaixo há três sequências balanceadas e três desbalanceadas. Você consegue identificar quais estão balanceadas?

1. () {} { () () }

2. { (()) }

3. ({ }) { () }

4. { (((()))) }

5. { () () }

6. () { } { () }

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LVII.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- A linguagem como interação
- O esquema comunicativo de Roman Jakobson
- Funções da linguagem
- Interdiscursividade e intertextualidade
- Intencionalidade
- Coesão e coerência textuais

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

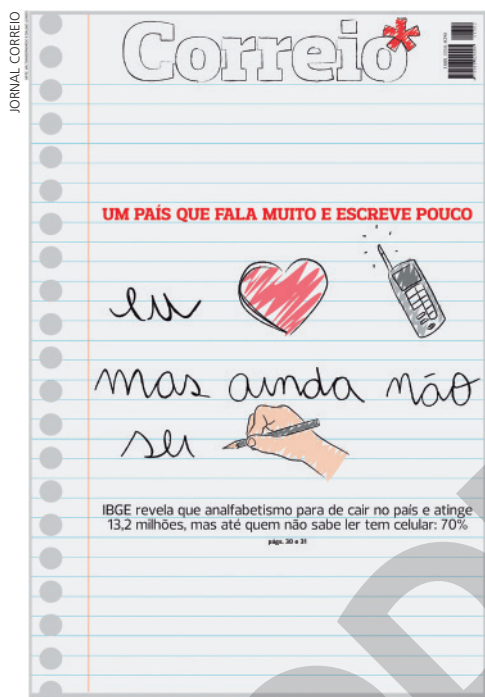
1. O tema é o analfabetismo no país, mostrado a partir dos dados de que os brasileiros se comunicam muito pela fala, mas muitos ainda não sabem ler e escrever. A ocupação completa da página pelo tema acentua sua importância, uma vez que destoa da organização das capas comuns, formadas por diferentes manchetes que anunciam as várias matérias de uma edição.

2. A capa simula uma página de caderno, preenchida com letra manuscrita, o que remete ao processo de aprendizagem da escrita. As figuras do coração, do celular e da mão constroem o sentido do enunciado e, ao mesmo tempo, indicam a necessidade de uso de recursos não verbais na comunicação, em consonância com a ideia de que muitos brasileiros ainda não estão alfabetizados.

! Referimo-nos à importante obra *Linguística e comunicação*, publicada em 1969. Embora os atuais estudos da linguagem considerem o modelo desenvolvido insuficiente para explicar o uso da linguagem pelos interlocutores, pois trata a comunicação como algo linear e desconsidera influências culturais e extralinguísticas, a obra mantém-se como referência para os estudos de linguística, e a teoria das funções da linguagem pode contribuir como um dos instrumentos para a análise textual, sendo, ainda, um dos tópicos recorrentes no Enem.

Pra começar

Veja esta capa do jornal *Correio*, da Bahia, que recebeu um prêmio por seu *design*.



1. Qual é o tema apresentado na capa dessa edição? Como sua relevância é sugerida?
2. Descreva a capa e analise sua composição.
3. O que essa capa exige do leitor?

A capa exige que o leitor, com base nos elementos verbais e não verbais, construa o sentido do texto, entendendo as informações explícitas e também a crítica implícita.

Jornal *Correio*. Salvador, 24 set. 2013. Capa.

A composição escolhida para essa capa chama a atenção para um importante fato da comunicação: o papel da interação na construção de um texto. Mais do que simplesmente transmitir mensagens, a linguagem — e, em especial, a língua — permite aos interlocutores construir o sentido do texto coletivamente, em um processo que envolve diferentes graus de compreensão, negociação de opiniões, alusões explícitas ou implícitas a outros textos, entre tantos outros aspectos.

Coube a estudos relativamente recentes destacar essa função da língua como prática social por meio da qual os indivíduos interagem e, nesse processo, mantêm ou modificam sua visão de mundo e a de seu interlocutor. Até então, os estudiosos da língua não viam essa interação com a mesma importância. Entre eles, um dos mais célebres foi o linguista russo Roman Jakobson (1896-1982). Segundo seu modelo de análise da comunicação, seis fatores concorrem para o ato comunicativo: o **emissor**, que envia uma **mensagem** a um **receptor**, empregando um **código** (isto é, um conjunto de signos e de regras de combinação desses signos) que ambos conhecem. Essa mensagem é transmitida por meio de um **canal**, isto é, de um suporte físico (voz, livro, expressão facial, internet etc.) e tem um **referente**, um assunto, comum ao emissor e ao receptor.

Como se vê, esse modelo não expressa a importante noção de que o sentido é produzido durante a interação, porque trata os atos de comunicação como eventos praticamente isolados, em que uma ideia “finalizada” é transmitida entre interlocutores com papéis fixos. Apesar disso, foi muito relevante para a compreensão do processo de comunicação e de grande parte dos fatores nele envolvidos, além de originar uma classificação das situações comunicativas baseada em seis **funções da linguagem**, um instrumento de análise textual produtivo.

As funções da linguagem

Segundo Jakobson, de acordo com sua finalidade, o texto estaria orientado para um dos fatores descritos em seu modelo, resultando em seis diferentes **funções da linguagem**. Analise como isso ocorre neste anúncio publicitário.

MINISTÉRIO DA SAÚDE GOVERNO FEDERAL



O leite materno ajuda a salvar a vida de muitas crianças prematuras, de baixo peso, internadas e que não podem ser alimentadas no seio da mãe. Qualquer quantidade ajuda, e muito, na recuperação dessas crianças. Então, faça a sua parte e procure um Banco de Leite Humano.

Disponível em: <http://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/campanhas/docao deleite-2018/V01_MS_DoacaoDeLeite_ANUNCIO_ESTADAO_237x26cm_VALENTINA.jpg>. Acesso em: 14 maio 2020.

2. Não. Embora seja interessante a conscientização geral sobre a importância da doação de leite materno, a ação solicitada só pode ser feita por mulheres que estejam amamentando.

3. A imagem mostra uma criança muito pequena sendo amparada por mãos de cinco mulheres, o que sugere que a sobrevivência dela depende da ajuda de várias pessoas. O texto do anúncio reproduzido na lupa confirma essa relação ao afirmar que "qualquer quantidade" ajuda, portanto é a soma das doações que ajudará a criança.

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

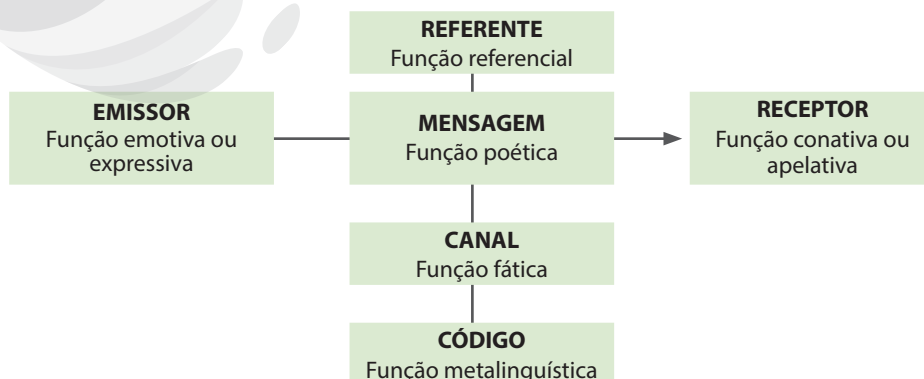


1. Como os períodos "Doe leite materno. Ajude quem espera por você." incluem o interlocutor na comunicação? *Por meio do uso de verbos no imperativo, flexionados na terceira pessoa do singular em concordância com você (implícito).*
2. Trata-se de uma campanha destinada a um público amplo? Justifique sua resposta.
3. Explique a construção da imagem central, relacionando-a ao texto que aparece na lupa.
4. Essa campanha publicitária estatal associa-se a um tipo de política pública. Que expectativa de participação do cidadão ela pressupõe? *A campanha pressupõe relações de solidariedade entre os cidadãos, procurando responsabilizá-los pelo bem-estar coletivo.*

O domínio discursivo publicitário, em que se enquadram os cartazes de divulgação de campanhas, tem como principal objetivo influenciar o interlocutor para que adote certo comportamento ou adquira um produto ou serviço. Por isso, o ato comunicativo está orientado para o receptor, aquele *com quem se fala*. Daí decorrem traços de persuasão e, frequentemente, a presença de verbos no imperativo, de vocativos e de referências ao interlocutor por meio de pronomes (*você, tu, lhe* etc.). Nesse tipo de texto, predomina a **função conativa** ou **apelativa** da linguagem.

Ao lado dela, há também a **função referencial**, orientada para o referente, uma vez que a campanha comunica informações objetivamente — a dificuldade de alguns bebês prematuros em se alimentar, a possibilidade de misturar doações de diferentes mães etc. —, chamando a atenção para aquilo *de que se fala*.

Em geral, os textos apresentam mais de uma função da linguagem, organizadas hierarquicamente. Veja como elas se vinculam aos seis fatores que compõem o esquema de comunicação elaborado por Jakobson:





Classificação indicativa: 10 anos

Como você viu no esquema, a função de linguagem centrada no emissor é chamada de **função emotiva** ou **expressiva**. É ela que predomina, por exemplo, no cartaz ao lado, de divulgação do filme protagonizado pela atriz pernambucana Clarice Falcão. Além do texto verbal, a posição da protagonista na imagem, cercada por um título longo e escrito com letras grandes e desiguais, contribui para expressar os sentimentos de inquietação e desequilíbrio. A função emotiva põe o foco nas emoções e nas opiniões, em construções geralmente caracterizadas pela presença de pronomes referentes à primeira pessoa, pontuação expressiva, interjeições, advérbios e adjetivos que expressam avaliações, entre outras marcas de subjetividade.

Há, ainda, mais três funções da linguagem. Nas comunicações centradas no canal, predomina a **função fática**, cujo objetivo é testar esse canal, focando a sintonia entre os interlocutores, e não a produção de sentidos. Por isso envolve fórmulas vazias, convenções sociais e até meros ruídos.

Já nos textos que se voltam para o próprio código, apresentando o significado de palavras e expressões, predomina a **função metalinguística**, e naqueles que revelam a preocupação do produtor do texto em selecionar e combinar as palavras de modo peculiar, especial, chamando a atenção para a maneira como foi elaborada a mensagem, a **função poética**.

Outros fatores envolvidos na comunicação

A intertextualidade

Leia este trecho de uma reportagem sobre a prática de exercícios durante a jornada de trabalho.

Atividade física. Todo mundo sabe que se deve praticar. Muita gente tem pavor. Mas a maioria tem dificuldade de encontrar tempo para isso.

Diferentemente de dormir, praticar exercício não é algo que vai acontecer inevitavelmente todos os dias. Precisamos nos empenhar para tentar encaixar esse hábito saudável na nossa rotina. Por isso, muitas pessoas estão buscando maneiras diferentes de incorporá-lo à atividade que costuma ocupar a maior parte do dia: o trabalho.

Quando você pratica exercícios, sua aparência melhora, você se sente mais disposto e até trabalha melhor. Mas isso não é novidade.

Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/sobretudo/carreiras/2019/02/1987106-como-praticar-exercicios-durante-a-jornada-de-trabalho---e-por-que-e-importante.shtml>>. Acesso em: 30 jan. 2020.



1. Segundo o texto, por que é importante estar consciente de que a prática de exercícios é fundamental para a saúde? *Porque, ao contrário de outras práticas, como dormir, a atividade física não é inevitável; precisa ser programada.*
2. Quais passagens do texto revelam que o autor não tem a expectativa de estar apresentando um conteúdo inédito para o leitor? *"Todo mundo sabe" e "isso não é novidade".*

Essa reportagem recorre a outros textos produzidos antes dela. Ainda que não os reproduza ou os mencione, retoma manifestações conhecidas, como dizer que todos deveriam praticar atividades esportivas ou que essas produzem bem-estar. Essa relação de sentido entre textos é uma característica das práticas comunicativas e recebe o nome de **interdiscursividade**.

! As relações de intertextualidade e interdiscursividade são citadas nas habilidades EM13LP03 e EM13LP04.

Contemporaneamente, os estudiosos têm tratado "texto" e "discurso" como complementares. Notam que o discurso é mais abstrato, estando vinculado a uma prática social histórica situada, enquanto o texto é tratado como sua configuração concreta, visível, concebida em função de um propósito comunicativo e de uma situação específica de interação. Temos acesso direto, portanto, ao texto e não ao discurso.

Em função da complexidade desse conteúdo, optamos por não o apresentar diretamente aos alunos, ainda que os conceitos de "interdiscursividade" e "intertextualidade", em foco, estejam ancorados neles. Caso deseje estudar o assunto, sugerimos a leitura dos artigos "Interdiscursividade e intertextualidade" e "Da necessidade de distinção entre texto e discurso", ambos de José Luís Florin, e da obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (São Paulo: Parábola Editorial, 2008), de Luiz Antônio Marcuschi.

Há casos, porém, em que a interdiscursividade se realiza de maneira mais material, observável. Veja.



RHEAM, Henry Meynell. *Sleeping beauty*, 1899.



Disponível em: <<http://www.ivoviuauva.com.br/category/contos-de-fada/>>. Acesso em: 14 maio 2020.

As duas obras dialogam com o conto *A Bela Adormecida*, cuja versão mais conhecida é a dos Irmãos Grimm, de 1812. Em ambas, há retomada da cena em que o príncipe chega à torre do castelo e, encontrando a princesa desacordada, beija-a para libertá-la de um feitiço que a fazia dormir havia muitos anos. Nos dois casos, ocorre **intertextualidade**, porque a referência ao texto original é material e o reconhecimento dele é deliberado.

Dentre as várias formas de intertextualidade, destacam-se a paráfrase, a paródia e a citação.

O quadro do pintor inglês Rheam exemplifica a **paráfrase**, porque a obra é um texto novo, criado a partir da reelaboração do anterior, com outros recursos. No caso de um texto verbal, a paráfrase pode se dar, por exemplo, com o uso de novas palavras para expressar a mesma ideia.

Já o cartum de Rubens Bueno é um exemplo de **paródia**. Como na paráfrase, também se trata de um texto novo, porém ele se caracteriza pela deformação do texto anterior com intenção crítica ou satírica, havendo discordância entre a voz original e a nova. O humor é criado pelo fato de o príncipe não ser mais idealizado; pelo contrário, é comparado com os alarmes de aparelhos celulares, cujo som pode ser interrompido pelo botão soneca quando se pretende estender um pouco mais o sono.

A **citação** não resulta em um texto novo. Ocorre quando um trecho de uma obra é introduzido em outra, sendo mencionada a sua fonte. A citação é muito comum, por exemplo, nos trabalhos escolares que resultam de pesquisas.

A intencionalidade

Observe esta tirinha com o personagem Recruta Zero.

RECRUTA ZERO



Fala aí!

Recentemente, uma polêmica envolveu o conto *A Bela Adormecida*. Chamou a atenção o fato de que o príncipe beija a moça sem seu consentimento; por estar adormecida, ela não se manifestou acerca do desejo ou não de ser beijada por ele. O que você pensa disso?

É importante que esse debate ocorra de maneira respeitosa. Para alguns, a situação não é relevante e o conto, conhecido há tantos séculos, não precisaria ser alvo de polêmica. Para outros, as conquistas femininas levam a uma necessária revisão de comportamentos, e a discussão do conto, inclusive com as crianças, torna-se necessária. Não permita que a situação seja tratada como reclamação infundada ou "mimimi", forma desrespeitosa com que se desqualificam críticas. Leve os alunos a refletir sobre as mudanças sociais e a respeitar as demandas de minorias, mesmo que não concordem com elas. A habilidade de debater questões polêmicas, analisando diferentes argumentos, está identificada como EM13LGG303.

! Por sua importância, os tópicos “Coesão” e “Coerência” serão desenvolvidos ao longo de todo o volume paralelamente aos estudos de aspectos morfológicos e semânticos. Aqui, pretendemos apenas retomar os conceitos já apresentados no Ensino Fundamental.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Por favor,
põe o frango
na geladeira
pq o papai
vai demorar.
Ele tá no
forno. Bj

A pequena nuvem é um elemento do contexto de comunicação dos personagens. Zero e o Sargento Tainha olham para ela, que é usada como argumento para a conclusão expressa na fala do recruta. Ao mesmo tempo, aparece, para os leitores, como um indício da **intencionalidade** dessa fala: a aparentemente séria constatação de tempo ruim é, na verdade, um estratagema para fugir das obrigações. Tal atitude já é esperada pelos leitores da tirinha, pois Zero é um soldado preguiçoso e debochado, que frequentemente confronta o sargento, um superior hostil. Boa parte do sucesso das tirinhas do recruta deve-se à maneira irreverente como é retratado o Exército estadunidense e sua hierarquia.

Vemos, portanto, que o contexto linguístico (elementos verbais e não verbais da tirinha) e o contexto extralinguístico são fundamentais para a construção do sentido do texto, inclusive das intencionalidades da fala.

A coesão e a coerência textuais Leia sugestão de atividade complementar no Suplemento para o professor.

Para que um texto tenha unidade de sentido, precisa contar com conexões gramaticais que articulem as ideias. Na breve mensagem de celular reproduzida ao lado, a conjunção *porque*, abreviada como *pq*, estabelece uma relação de explicação entre duas orações, e o pronome *ele* retoma o termo *frango*. Tais articulações são responsáveis pela **coesão textual**, isto é, pela “costura” das ideias, realizada por meio de mecanismos que permitem encadear componentes do texto.

Repare, agora, no significado da mensagem. Uma primeira leitura poderia sugerir um sentido absurdo: que relação lógica haveria entre a demora do pai e colocar o frango na geladeira? A inserção do texto em um contexto doméstico, porém, é suficiente para criar a coerência: o atraso do pai justifica que a refeição destinada a ele seja guardada na geladeira para que não estrague. A **coerência textual**, portanto, é a relação harmônica entre os sentidos de um texto, garantida pelos elementos textuais e extratextuais, que asseguram uma unidade de sentido inteligível aos interlocutores.



É lógico!

Veja orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.

Algoritmo é uma sequência de comandos que devem ser seguidos para se alcançar determinado objetivo. Quanto mais específicas e coerentes forem essas instruções, melhor será a qualidade do algoritmo e maiores serão as chances de se atingir o resultado esperado.

Junte-se a um colega. Um de vocês deve transmitir as orientações necessárias para que o outro realize uma dobradura — um avião de papel, por exemplo. O ouvinte não pode fazer nenhuma pergunta nem mostrar aquilo que está fazendo; deve apenas realizar, ao pé da letra, os comandos recebidos. Apenas quando terminarem as instruções, o objeto poderá ser mostrado.

Ao finalizar, troquem observações: Quais foram as dificuldades que vocês encontraram ao longo da atividade? Vocês atingiram seus objetivos?



Fatores envolvidos na comunicação NA PRÁTICA

1. Leia este webpoema do poeta brasileiro João Doederlein, conhecido como AKAPoeta.

JOÃO DOEDERLEIN/AKAPoeta

lágrima(s.f.)

é amostra grátis do mar. é às vezes fragmento de tristeza, às vezes de alegria. é quando a nossa alma chove pra fora do corpo. é quem te invade o rosto sem pedir licença. é prova da nossa humanidade. sensível ao toque.

é quando nosso espírito racha e a gente vaza.

(JOÃO DOEDERLEIN)
@akapoeta



Biblioteca cultural

João Doederlein é um jovem poeta que reúne milhares de seguidores em uma rede social de compartilhamento de imagens. Conheça alguns de seus textos na internet.

Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/828662400159610875/>>.
Acesso em: 14 maio 2020.

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 e gênero. Usaremos os termos correntes.

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

1a. A postagem se parece com um verbete, uma vez que os períodos que compõem o texto explicam o sentido de *lágrima*, que funciona como uma entrada. A presença de "(s.f.)", que aparece nos dicionários como abreviatura de "substantivo feminino", é outra marca do gênero.

- Explique por que esse webpoema se assemelha a um verbete.
- Que função de linguagem comum nesse gênero textual está presente no texto?
- Embora assuma o formato comum de um verbete, a linguagem dessa postagem a aproxima de um outro gênero textual. Identifique-o e justifique sua resposta.
- O trecho "é quando nosso espírito racha e a gente vaza" produz efeito expressivo. Explique como é obtido.
- Como você interpreta a ausência de letras maiúsculas no texto?
Resposta pessoal. Espera-se que o aluno observe uma tentativa de tornar o texto menos rígido ou formal do que um verbete comum.

2. Leia o webquadrinho do ilustrador paraibano Paulo Moreira.



1. Antes de iniciar a correção da atividade 2, peça aos alunos que completem a seguinte frase acerca da narrativa: "Os personagens dessa história em quadrinhos conversam sobre...". O objetivo dessa questão é levar os alunos a perceber que o diálogo é praticamente vazio de conteúdo. Existe uma breve referência ao trabalho de um dos interlocutores, mas a maior parte da conversa é preenchida com fórmulas convencionais, cuja função é apenas estabelecer e manter o contato entre eles.

- Identifique a situação do dia a dia reproduzida nesse webquadrinho.
- Qual é a função de "Oxe, eai pô!" e "Eai", no primeiro quadrinho? Que expressões equivalentes seriam usadas em uma comunicação mais formal?
- Análise a sequência de quadrinhos. O que os quadrinhos 4 a 8 revelam sobre a comunicação entre os personagens? Os personagens não têm o que dizer um ao outro; não há um assunto sustentando a continuidade da fala.
- Na sua opinião, que sentimento parece justificar a manutenção da conversa? Explique sua resposta.
- Cite outra situação cotidiana em que ocorrem comunicações semelhantes a essa.

Dica de professor

O chamado **efeito expressivo** é o resultado intencional do uso de um determinado recurso linguístico. O emprego de letra manuscrita na placa de uma lanchonete, por exemplo, pode sugerir a ideia de um ambiente familiar, acolhedor. O uso de um termo no diminutivo pode criar um tom depreciativo (Vai me entregar essa liçãozinha?).

- A função metalinguística.
- Trata-se do poema, gênero que propõe um uso mais estético, menos comum da linguagem.
- A palavra vaza, geralmente associada a água, estabelece uma equivalência com a lágrima. Sonoramente, o trecho aproxima as palavras racha e vaza, semelhantes pela mesma quantidade de sílabas e pela repetição do fonema a.
- O webquadrinho mostra um encontro inesperado entre dois conhecidos.
- As expressões usadas no primeiro quadrinho têm a função de iniciar a comunicação, estabelecer o contato entre os interlocutores. Em uma situação mais formal, costuma-se usar "Olá! Tudo bem?", "Bom dia. Como você está?" e semelhantes.
- Resposta pessoal. Espera-se que o aluno aponte o constrangimento (ou sentimento similar), tendo em vista que os personagens, por terem se encontrado, sentem a responsabilidade de manter um diálogo, embora não tenham um assunto comum a tratar.

2e. Resposta pessoal. Sugestão: conversas em elevadores, realizadas apenas para evitar o silêncio constrangedor.

3. Veja as duas páginas iniciais de uma reportagem sobre o cartunista Mauricio de Sousa.



Ele criou um dos maiores impérios de quadrinhos do mundo. Agora, prepara a Turma da Mônica para crescer sem ele.

Superinteressante, Abril, ed. 403, jun. 2019.

3b. A palavra “realmente” confirma a infalibilidade dos planos, isto é, seu sucesso, diferenciando-se, assim, da sugestão feita pela expressão “planos infalíveis”, que, no contexto original, resulta sempre em frustração.

3c. A informação de que Maurício de Sousa já é um homem idoso, portanto é preciso programar maneiras de manter e ampliar o sucesso de seus personagens mesmo sem sua atuação direta.

3d. A imagem do coelhinho azul remete diretamente aos quadrinhos de Maurício de Sousa, já que é o brinquedo preferido pela personagem Mônica. Estabelece-se, assim, a relação intertextual. A representação de uma lâmpada, usada para indicar o aparecimento de uma ideia, não remete a um texto específico, mas sim a uma solução gráfica recorrente, estabelecendo, portanto, a interdiscursividade.



Sabia?

O escritor inglês **Lewis Carroll** (1832-1898) foi também pesquisador, fotógrafo amador e professor de Matemática. Sua principal obra foi escrita a pedido de Alice, uma criança amiga da família, para quem Lewis havia contado a história da menina que caiu na toca do coelho.

3e. As ilustrações da página mostram um esquema formado com vários elementos, alguns dos quais remetem às historinhas da Turma da Mônica: dentes da Mônica, melancia da Magali, guarda-chuva do Cascão etc. A representação desses elementos como se estivessem em papéis afixados em um quadro e a presença de setas sugerem o esquema de um plano, que foi produto de uma grande ideia, figurada pela lâmpada com o coelhinho. Todos esses dados reforçam aquilo que expressa o título da reportagem.

- A expressão “plano infalível” estabelece intertextualidade entre o título da reportagem e as histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa. Em que contexto ela costuma ser usada nas historinhas? Cebolinha usa essa expressão para se referir aos planos que faz para vencer Mônica.
- Qual correção de sentido é promovida pela introdução de “realmente” no título?
- Qual informação relativa ao contexto extralinguístico é importante para a compreensão do trecho “Agora, prepara a Turma da Mônica para crescer sem ele”?
- Analise a ilustração do coelhinho dentro de uma lâmpada na primeira página. Por que essa imagem estabelece simultaneamente a intertextualidade e a interdiscursividade?
- Como deve ser interpretado o conjunto de ilustrações da página?

4. Leia os parágrafos iniciais de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, um clássico com mais de 150 anos.

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer: uma vez ou duas ela dava uma olhadinha no livro que a irmã lia, mas não havia figuras ou diálogos nele e “para que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”.

Então, ela pensava consigo mesma (tão bem quanto era possível naquele dia quente que a deixava sonolenta e estúpida) se o prazer de fazer um colar de margaridas era mais forte do que o esforço de ter de levantar e colher as margaridas, quando subitamente um Coelho Branco com olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela.

Não havia nada de muito especial nisso, também Alice não achou muito fora do normal ouvir o Coelho dizer para si mesmo “Oh puxa! Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!” (quando ela pensou nisso depois, ocorreu-lhe que deveria ter achado estranho, mas na hora tudo parecia muito natural); mas, quando o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, e olhou para ele, apressando-se a seguir, Alice pôs-se em pé e lhe passou a ideia pela mente como um relâmpago, que ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca.

No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali.

Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>>. Acesso em: 14 maio 2020.

- A experiência vivida por Alice foge à normalidade. Ela tem consciência disso? Justifique sua resposta. Sim. Ela tem uma percepção súbita de que aquela circunstância é anormal, embora não tenha percebido isso em um primeiro momento.
- A narrativa oferece alguma explicação para a experiência vivida por Alice que seja suficiente para estabelecer uma relação coerente com a realidade? Explique sua resposta. A narrativa informa que o dia estava muito quente, o que deixava Alice sonolenta. Essa condição pode sugerir que a experiência é um sonho e não a realidade.
- A coesão do texto é garantida, em grande parte, pelo uso de pronomes que retomam palavras já usadas no texto, evitando sua repetição. Copie no caderno os referentes destes pronomes, destacados no texto: “nele”, “a”, “si”, “lhe”, “ele”, “ela” e “lo”. Nele: livro; a: Alice; si: Coelho; lhe: Alice; ele: relógio; ela: Alice; lo: Coelho.
- Releia o trecho a seguir.

“[...] ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele [...]”

O que permite ao leitor perceber que o referente da segunda ocorrência de *dele* é “coelho” e não “colete”, como na primeira ocorrência? O contexto da frase, que torna incoerente a ideia de que um colete corre pelo campo.

- Releia este fragmento do terceiro parágrafo:

“(quando ela pensou nisso depois, ocorreu-lhe que deveria ter achado estranho, mas na hora tudo parecia muito natural)”.

Que ideia o termo “nisso” retoma? Ele é equivalente a “tudo”? Justifique.

“Nisso” e “tudo” são equivalentes; ambos retomam a cena do Coelho comentando consigo mesmo o atraso.



Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Você conheceu, neste capítulo, uma paródia do conto *A Bela Adormecida*. Agora é a sua vez de produzir uma paródia a partir de outro clássico: *Alice no País das Maravilhas*. Sua paródia deve ser escrita e ter como fonte os parágrafos da obra reproduzidos.

5. Leia atentamente o título e o primeiro parágrafo de uma notícia.

Brasil se cala diante de denúncias de crime de guerra contra Israel

Comissão de Inquérito criada pela ONU concluiu que a violência do governo israelense em Gaza pode constituir crimes de guerra ou crimes contra a humanidade. [...]

Disponível em: <<https://jamilchade.blogosfera.uol.com.br/2019/03/18/brasil-se-cala-diante-de-denuncias-de-crime-de-guerra-contra-israel/?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

- Quais são os dois sentidos que poderiam ser depreendidos do título?
- A ambiguidade do título surge da possibilidade de ler a expressão “contra Israel” como complemento de palavras diferentes. Identifique-as e explique a resposta.
- Qual desses sentidos é adequado ao contexto? Justifique.
- Reescreva o título de modo a eliminar a ambiguidade.

Sugestão: *Brasil se cala diante de denúncias contra Israel por crime de guerra.*

Chama-se **ambiguidade** ou **duplo sentido** a possibilidade de uma mensagem sugerir mais de um significado. Em muitos textos, trata-se de um recurso usado para criar efeitos de sentido interessantes. Em certos casos, porém, a ambiguidade não é planejada, e sua presença pode prejudicar a comunicação.



Investigue

O que é um “crime de guerra”? O que foi definido pela Convenção de Genebra?

Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de História. Os crimes de guerra são definidos por acordos internacionais e correspondem a atos que são inaceitáveis em um conflito armado. Um dos principais acordos é a Convenção de Genebra, cujas reuniões se iniciaram em 1864. Ela definiu como crimes de guerra o ataque intencional a civis, o sequestro e o assassinato de civis, o assassinato ou a tortura de prisioneiros de guerra, a condenação a trabalhos forçados, a pilhagem de propriedade pública ou particular e a destruição sem necessidade militar, entre outros.

5a. Primeiro sentido: Brasil não se pronuncia diante de denúncias de que Israel teria sofrido crime de guerra; segundo sentido: Brasil não se pronuncia diante de denúncias de que Israel teria praticado crime de guerra.

5b. A sugestão de que Israel teria sofrido crime de guerra decorre da associação de “contra Israel” à palavra *crime* (crime contra Israel). A ideia de que Israel cometeu crime de guerra resulta da associação com *denúncias* (denúncias contra Israel).

5c. O sentido que indica que Israel cometeu crime de guerra. O primeiro parágrafo esclarece que um estudo da ONU concluiu que o governo israelense agiu com violência compatível com a categoria “crimes contra a humanidade”.

Bate-papo de respeito



Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.610, DE 19 DE
FEVEREIRO DE 1998.

[...]

Título III
Dos Direitos do Autor

Capítulo IV

Das Limitações aos Direitos
Autorais

Capítulo I

Disposições Preliminares

Art. 22. Pertencem ao autor os direitos morais e patrimoniais sobre a obra que criou.

Art. 47. São livres as paráfrases e paródias que não forem verdadeiras reproduções da obra originária nem lhe implicarem descrédito.

Art. 23. Os coautores da obra intelectual exercerão, de comum acordo, os seus direitos, salvo convenção em contrário.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 14 maio 2020.

O texto acima é parte da Lei de Direitos Autorais. Reúna-se com seu grupo e discuta:

- Por que as paráfrases e as paródias podem ser produzidas sem a autorização dos autores, a citação das fontes e o pagamento de valores?
- Considerando as ideias gerais dessa lei, as quais podem ser deduzidas com base no fragmento, qual é a obrigação de um estudante que produz um trabalho escolar incluindo fragmentos de obras intelectuais produzidas por outras pessoas? Por quê?

As palavras e o sentido

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

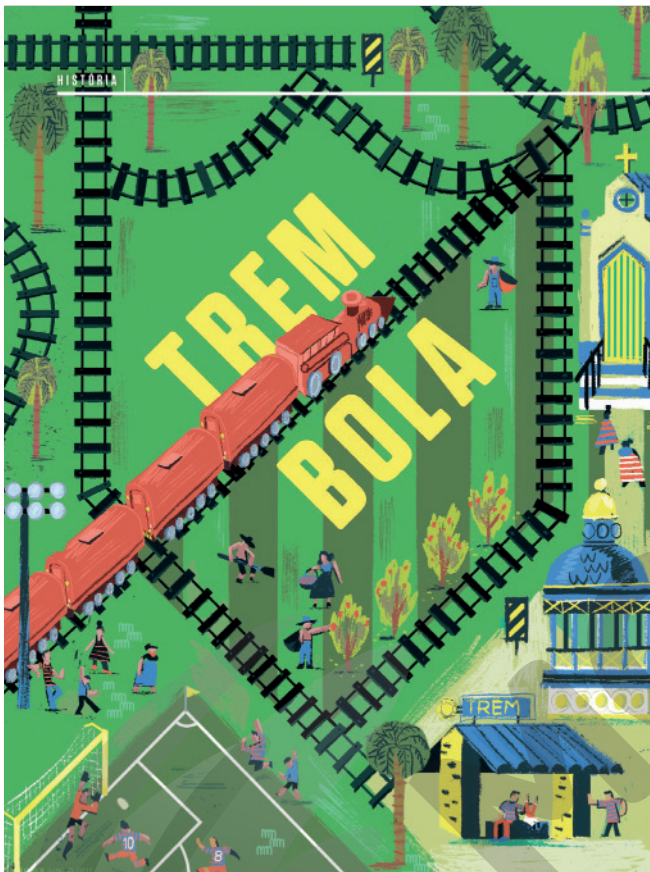
PERCURSO DO CAPÍTULO

- Campos semânticos
- Polissemia
- Linguagem figurada
- As principais figuras de linguagem

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LIX.

Pra começar

O gênero textual reportagem costuma empregar recursos para captar a atenção do leitor. Ilustrações, títulos, linhas finas e olhos não apenas destacam as principais informações do texto, como também despertam o interesse pela leitura. Veja como isso foi feito em uma reportagem sobre o futebol no Brasil.



O futebol chegou por aqui antes de Charles Miller dar seu pontapé inicial. Ele veio de trem e se espalhou por vários cantos do Brasil de carona na expansão da nossa malha ferroviária. Embarque nessa viagem expressa ao passado remoto do esporte mais vitorioso do País.



Texto: Felipe Geronzo Ilustração: Bernardo Franco
Design: Estúdio Nono Edição: Tiago Jakura

EM 19 DE JULHO de 1900, um alemão de 25 anos colocou a pacata cidade de Rio Grande (RS) nos trilhos da história do Brasil. Johannes Christian Moritz Minneman pegou o bonde imigratório de conterrâneos que vieram ao País em busca de trabalho no final do século 19 – e trouxe o lazer na bagagem. Ele queria promover o football em Rio Grande e, para isso, marcou uma reunião com as elites da região. Convocou compatriotas, brasileiros e outros imigrantes franceses, portugueses, ingleses. Esse seleto grupo fundaria o Sport Club Rio Grande: o primeiro time de futebol do Brasil. Quer dizer, essa é a versão gaúcha dos fatos. A 1.500 km dali, no interior de São Paulo, a história é outra. Para os moradores de Campinas, a agremiação mais antiga do País leva o nome de um bairro da cidade: a Ponte Preta – ainda que ela tenha nascido 23 dias depois do Rio Grande. Os campineiros reconhecem as

JUNHO 2018 SUPER 37

FELIPE GERONZO, BERNARDO FRANCA, ESTÚDIO NONO
E TIAGO JAKURA / ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.

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

Páginas 56 e 57 da revista *Superinteressante*, Abril, ed. 389, jun. 2018.

1. Aproveite para reforçar, se for o caso, a distinção entre o assunto, mais geral, e o tema, mais específico.

2. O fato é a introdução do futebol no país por Charles Miller, um brasileiro que foi estudar na Inglaterra e conheceu o esporte. Também pode ser considerada um dado histórico a própria referência à expansão da malha ferroviária no Brasil, que se deu, principalmente, no início do século XX.

3. O título associa as palavras *trem* e *bola*, que indicam o assunto central da reportagem, aproximando-as sonoramente à palavra *trem-bala*, que se refere a um trem que circula em alta velocidade. A semelhança sonora sustenta o trocadilho.

5. A aproximação também é feita por meio das ilustrações: na página à esquerda, uma estação ferroviária está ao lado de um campo de futebol; o fundo verde remete tanto ao campo de jogo quanto ao terreno sobre o qual são postos os trilhos; a disposição destes simula o escudo de um clube de futebol (possivelmente, o da seleção brasileira de futebol).



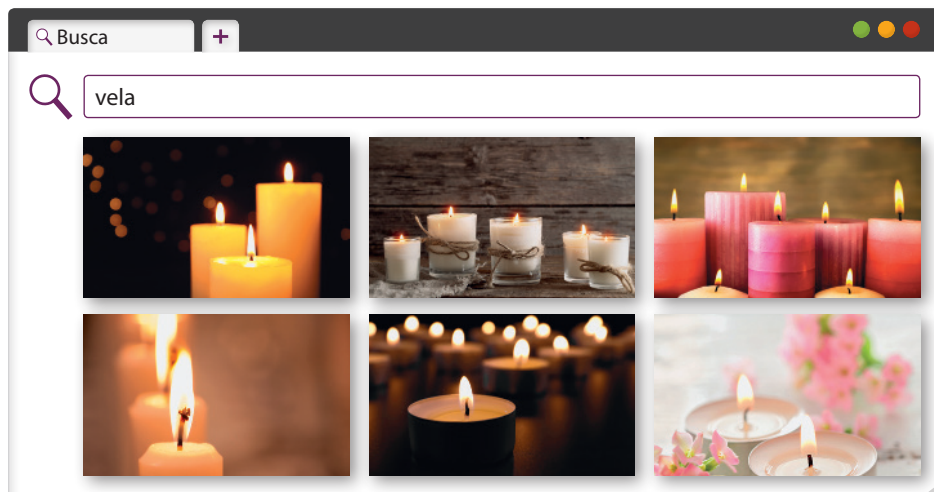
1. Com base no título e no texto em destaque, qual é o tema dessa reportagem?
A expansão do futebol no território brasileiro acompanhando a ampliação das linhas de trem.
2. A reportagem foi vinculada à área de História. Qual fato histórico é citado no texto em destaque? Que outro aspecto associa o texto à História?
3. O título da reportagem é um trocadilho. Explique sua construção.
4. Observe as palavras usadas no texto em destaque. Quais delas remetem ao campo do esporte? E ao campo das ferrovias? Campo do esporte: *futebol, pontapé, esporte, vitorioso*. Campo da ferrovia: *trem, carona, malha ferroviária, embarque, viagem expressa*.
5. De que outra maneira é feita essa mesma aproximação entre o campo do esporte e o das ferrovias?

O produtor da reportagem associou dois campos semânticos – o do futebol e o das ferrovias – para anunciar a abordagem que, retomando dados históricos, associará os rumos do futebol no Brasil ao caminho percorrido pelos trens.

A relação que as palavras estabelecem entre si e a maneira como elas produzem sentidos é o objeto de estudo da **Semântica**.

Polissemia e sentido criativo

Um velejador havia esquecido o nome de uma vela específica que precisava adquirir para seu barco e, a fim de identificá-la, usou um buscador de imagens na internet, obtendo a seguinte tela como resultado.



FOTOS: NEW AFRICA/SHUTTERSTOCK; MAYA KRUCHANKOVA/SHUTTERSTOCK; AFRICA STUDIO/SHUTTERSTOCK; RACHATA SINTHOPACHAKUL/SHUTTERSTOCK; NEW AFRICA/SHUTTERSTOCK; KMINPHOTO/SHUTTERSTOCK; ILLUSTRAÇÃO: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

1. Por que ele não encontrou o resultado esperado?

2. Como poderia ter resolvido esse problema?

2. Incluindo a palavra *barco* no buscador para criar um contexto.

A palavra *vela*, assim como *razão* (motivação ou faculdade de raciocinar) e várias outras da língua, é **polissemica**, isto é, possui vários significados, que são determinados pelo contexto de uso.

A polissemia pressupõe a difusão dos vários significados de uma palavra entre os inúmeros falantes. Difere, portanto, das inovações pessoais, realizadas em busca de algum efeito de sentido, como fazem os autores de literatura, por exemplo.

Veja este trecho de um poema de Alberto Caeiro, um dos heterônimos de Fernando Pessoa.

XXXVI

E há poetas que são artistas
E trabalham nos seus versos
Como um carpinteiro nas tábuas!...
Que triste não saber florir!

CAEIRO, Alberto. O guardador de ovelhas, XXXVI. In: GALHOZ, Maria Aliete (org.). *Fernando Pessoa: obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999. (Fragmento).

Nesses versos, o eu lírico lamenta que alguns poetas, preocupados demasiadamente com o trabalho de elaboração dos versos, não consigam fazer sua poesia com espontaneidade, ou seja, não saibam “florir”. No sentido denotativo, *florir* é o mesmo que “florescer”, mas, no contexto do poema, com valor conotativo, passa a significar “expressar-se com naturalidade”. Esse sentido mais criativo, é eventual, pessoal; não se tornou um evento da língua, como ocorre com a polissemia.

Deslocamentos como o que fez Fernando Pessoa são comuns tanto na comunicação nos domínios literário, jornalístico e publicitário, em que há uma elaboração da linguagem para obtenção de efeitos expressivos, quanto na comunicação do dia a dia, em que esses efeitos nos ajudam a expressar certas ideias de maneira mais eficiente ou mais natural.

A interferência no significado das palavras e expressões e nas relações entre elas e o mundo para conferir maior valor expressivo à comunicação resulta em diferentes **figuras de linguagem**. Veja, a seguir, as principais delas.

1. A palavra *vela* tem mais de um significado. Além de se referir à peça de tecido usada para movimentar certos tipos de barco, sentido atribuído ao termo pelo velejador, também indica uma peça de cera com pavio usada para iluminar, sentido correspondente às imagens mostradas pelo buscador, peça porosa usada nos filtros para purificar água ou peça que causa a ignição dos motores.

Lembra?

O sentido **conotativo** ou figurado é o sentido novo que a palavra ou expressão assume em um determinado contexto. O sentido **denotativo** ou literal é aquele que se usa habitualmente.

FIGURAS DE LINGUAGEM

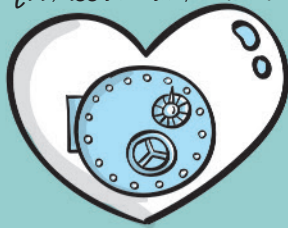
METÁFORA E COMPARAÇÃO

O princípio da metáfora é a relação de semelhança subentendida. Exige do leitor uma operação de decifração de sentido.



O MÉDICO BUSCAVA A RAIZ DO PROBLEMA.

A comparação é uma aproximação de ideias de maneira explícita, contando com o emprego de termos que a evidenciam: *como, tal qual, assim como, feito* etc.



SEU CORAÇÃO É COMO UM GOFRE.



METONÍMIA

A metonímia é a utilização de uma palavra no lugar de outra com a qual mantém uma relação de sentido muito próxima.

COMPREI ESSA CASA COM MEU SUOR.

SUOR = ESFORÇO

SINESTESIA

A sinestesia ocorre quando fundem-se, na mesma percepção, elementos sensoriais diferentes.

O ORADOR TINHA UMA VOZ GÉLIDA.



EUFEMISMO

O eufemismo consiste na troca de palavras ou expressões desagradáveis ou excessivamente fortes por formulações que as atenuem.

O CACHORRINHO FOI PARA O CÉU.



ANTÍTESE

A antítese se caracteriza por associar ideias contrárias por meio de enunciados de sentidos opostos.

AO LADO DO CASEBRE, ERGUA-SE UMA MANSÃO.



PERSONIFICAÇÃO OU PROSOPOPEIA

A atribuição de características humanas a objetos inanimados ou irracionais é chamada **personificação** ou **prosopopeia**.

A TORRE DA IGREJA ME FALAVA DE VELHOS TEMPOS.



NA MINHA ÉPOCA...

HIPÉRBOLE

A hipérbole é caracterizada pelo exagero deliberado da expressão para marcar ênfase.

MINHA MALA ESTÁ PESANDO UMA TONELADA.



IRONIA

A ironia é caracterizada pelo emprego de uma palavra ou expressão que, em um contexto específico, adquire o sentido oposto daquele que costuma ter.

ÓTIMO! ADORO ESPERAR O ÔNIBUS.



CINE

GRADAÇÃO

A criação de uma sequência de palavras ou expressões que formam uma progressão ascendente ou descendente é chamada **gradação**.

O FILME É RUIM, É PÉSSIMO, É TERRÍVEL!



! Fala aí! As perguntas tocam em aspectos ideológicos. Tendo em vista que o poema de Cuti se refere ao ferro usado pelos brancos para castigar os negros e também aquele usado pelos negros para se inserir no modelo determinado pelos brancos, num desdobramento da mesma violência, “jogar o ferro fora” refere-se aos dois grupos: o que precisa deixar de oprimir e o que deve lutar contra a opressão. É importante que os alunos se vejam nesses dois lugares. Caso os alunos não cheguem a essa percepção, faça perguntas que os levem a observar esse contexto mais complexo. Conforme indica a habilidade EM13LGG303, é importante que os estudantes sejam levados a debater questões polêmicas para que aprendam a sustentar suas posições e também a revê-las com base na análise de diferentes argumentos.



O sentido das palavras NA PRÁTICA

1b. A hipérbole foi construída por meio de uma seleção de vocábulos que expressam, de modo exagerado, as sensações de irritação do personagem. O ruído do despertador, por exemplo, parece “rachar” o crânio; o trânsito é “intransponível”; o calor, “insuportável”.

1. Leia um miniconto do escritor paulista Fernando Bonassi.

Era como se o ruído do despertador rachasse o seu crânio. Não acreditou que conseguisse levantar da cama. Quase se afogou na água do chuveiro. Já na hora em que a mulher lhe serviu suco, não acreditou que pudesse engolir. Desceu as escadas e os degraus pareciam desdobrar-se neles mesmos, infinitos, como numa perseguição de filme. O tráfego até o trabalho nada menos que intransponível. O calor: insuportável. Trabalhou violentamente o resto da vida.

BONASSI, Fernando. *100 histórias colhidas na rua*. São Paulo: Scritta, 1996.

- O conto caracteriza-se pelo uso enfático de uma figura de linguagem. Qual?
A hipérbole.
- Explique, empregando exemplos, como ela foi construída.
- Que efeito expressivo é obtido com o uso dessa figura de linguagem?

2. Leia um poema de Luiz Silva, poeta conhecido como Cuti.

! Esta atividade é finalizada com um **Desafio de linguagem**, no qual se orienta a produção de uma análise do poema. Sugerimos que a correção da atividade, bem como a discussão de **Ferro** *Fala aí!*, seja feita antes da solicitação da escrita.

Primeiro o ferro marca
a violência nas costas
Depois o ferro alisa
a vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa
é jogar o ferro fora
e quebrar todos os elos
dessa corrente
de desesperos.

1c. A hipérbole contribui para que o leitor seja introduzido na subjetividade do personagem e conheça sua relação conflituosa com o mundo.



GIL TOKIO

CUTI. In: SANTOS, Luiz Carlos dos (org.). *Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005. (Lendo e Relendo – Poesia).

2a. No primeiro verso, *ferro* remete aos instrumentos usados para castigar os escravizados; no segundo, ao equipamento (“chapinha”) empregado para alisar os cabelos.

- Quais são os sentidos de *ferro* no primeiro e no terceiro versos?
- Em qual dessas ocorrências o eu lírico se refere à ideologia do branqueamento? Explique. *Na segunda ocorrência, em que o alisamento de cabelos é uma sujeição ao padrão de beleza branco.*
- Que sentido deve ser atribuído a *ferro* no sexto verso do poema? *No sexto verso, ferro simboliza tudo aquilo que mantém os negros “presos”, apesar de sua aparente liberdade.*
- De que forma o poema constrói uma visão histórica da situação do negro? *Há uma oposição entre “primeiro”, que alude aos séculos de escravidão do negro no passado, e “depois”, que remete às consequências dela.*



Biblioteca cultural



ANTONIO TERRA/CERVO PESSÔAL

O paulista **Luiz Silva (Cuti)** é um dos intelectuais mais engajados da literatura afro-brasileira. Acesse um depoimento dele a respeito da participação do negro no universo literário: <<https://www.youtube.com/watch?v=kpv4yMPGOwE>> (acesso em: 8 abr. 2020).



Fala aí!

O eu lírico afirma que é preciso “jogar o ferro fora”. Quem deveria fazer isso? O que o leva a essa conclusão?



Desafio de linguagem

Produção de breve análise literária

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Não é fácil escrever uma análise de um texto literário, mas você vai tentar fazer uma sobre o poema “Ferro”. O resultado deve estar expresso em um parágrafo apenas, constituído por cinco períodos, conforme o roteiro a seguir.

- Inicie identificando o texto que será analisado e seu tema.
- Explique o efeito que o eu lírico busca produzir no leitor. Para isso, use um verbo que expresse, com precisão, a ação do eu lírico.
- Identifique e explique o principal recurso expressivo do poema: a exploração da palavra *ferro*.
- Explique como o poema remete a momentos históricos distintos e o sentido que *ferro* cria em cada um deles.
- Mencione o paralelismo entre esses dois tempos e seu efeito.



Dica de professor

A experiência da literatura torna-se mais intensa e deixa de ser um mero exercício escolar quando é possível compartilhar impressões e críticas com outros leitores. Compartilhe com os colegas as análises produzidas para conhecer outras opiniões. Existem redes sociais que permitem a interação entre leitores.

! Dica de professor. Estimule os alunos a divulgar suas análises. Se achar adequado, mostre alguns sites e redes sociais de compartilhamento de leitura. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP43, que diz respeito à atuação fundamentada e ética no compartilhamento de materiais em redes sociais.

O **ensaio** é um gênero textual comum no meio acadêmico. Nele, faz-se uma análise profunda de um tema, associando a exposição e a argumentação. Em geral, problematiza um tema de maneira original.

3. Leia o parágrafo a seguir, extraído de um ensaio acerca do tema “saúde do trabalhador”, escrito pela pesquisadora Marcia Agostini.

Pensar o lado mais dramático da visão do trabalho leva-nos a pensar no mandato bíblico da mensagem “ganharás o pão com o suor do teu rosto”. Essa expressão nos remete a uma compreensão do trabalho como esforço, risco e sofrimento psíquico. Contudo, devemos pensar o trabalho como uma atividade de transformação da natureza, empreendida socialmente pelos homens, não devendo denotar marca de sofrimento. Pelo contrário, dada a essencialidade do trabalho para a vida dos humanos e de toda a coletividade, sua realização deveria se efetivar nos mais altos imperativos éticos, tais como a participação e a solidariedade dos trabalhadores na sua execução e na divisão do valor e dos frutos desse trabalho no desenvolvimento da sociedade.

Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/sfwvtj/pdf/andrade-9788575413869-46.pdf>>.

3a. A autora defende que o trabalho não deveria ser encarado como sofrimento, mas sim como forma de contribuir para o desenvolvimento da sociedade pela ação solidária dos trabalhadores.

Acesso em: 30 jan. 2020. (Fragmento).

3c. Não. O trecho enfatiza a ideia de sofrimento, grande esforço, e não o aspecto positivo do trabalho.

3d. As referências são “pão” e “suor”, que sugerem, respectivamente, a ideia de sustento e esforço.

- Qual é a tese defendida pela autora do ensaio?
- Qual expressão usada por ela indica que sua visão sobre o trabalho não está presente nas práticas sociais? *A locução “deveria se efetivar” revela que a ação solidária dos trabalhadores, embora desejável, não está vigorando.*
- O trecho bíblico citado coincide com a tese defendida pela autora? Justifique sua resposta.
- Quais são as referências metonímicas presentes nesse texto bíblico? Que relações elas estabelecem?
- Veja alguns tipos de relações metonímicas. Em qual deles se encaixam as referências analisadas no item anterior? *O concreto pelo abstrato.*

Relações metonímicas	
A parte pelo todo	<i>Braços [operários] fortes construíam a nova estação de metrô.</i>
O nome do autor pelo título da obra	<i>Adoro ler [os romances do escritor] Milton Hatoum.</i>
A marca pelo produto	<i>Você já tirou xerox [fotocópia] daquele caderno que lhe emprestei?</i>
O continente pelo conteúdo	<i>Amo limonada. Tomo dois copos [a limonada que está nos copos] a cada refeição.</i>
O concreto pelo abstrato	<i>Era uma decisão do Planalto [do poder executivo, cuja sede é o Palácio do Planalto].</i>

Bate-papo de respeito

Leia orientações para essa atividade e instruções para uma atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

O comentário a seguir, sobre a vacina da febre amarela, circulou em aplicativos de mensagens. Leia-o.

“Eu tenho certeza absoluta que tudo está sendo manipulado para criar o medo na população, assim como fizeram em 2009 com a tal gripe suína que ninguém nunca mais ouviu falar, e uma vez criado o medo, levarem todos a se submeter a mais uma vacina QUE CONTÉM UM PERCENTUAL ABSURDO DE MERCÚRIO, um dos metais mais tóxicos que existem.”

Disponível em: <<https://apublica.org/2018/02/truco-correntes-de-whatsapp-espalham-informacoes-falsas-sobre-febre-amarela/>>.
Acesso em: 30 jan. 2020.

Muitos comentários ou supostas notícias que circulam em redes sociais ou aplicativos de mensagens são falsos. Este, por exemplo, menciona o uso de mercúrio, componente que não é adicionado às vacinas de febre amarela distribuídas nos postos de saúde do Brasil. Em vários desses comentários, emprega-se o recurso do exagero, que é a base da figura de linguagem hipérbole.

Converse com seus colegas sobre o texto acima.

- Vocês reconhecem o exagero? Qual é seu efeito? Por que, na opinião de vocês, as pessoas tendem a acreditar em textos como esse?
- Quais são os riscos de textos como esse para a população?
- Como vocês agiriam se recebessem um texto assim? Como deveriam agir?

É lógico!

Para se proteger da desinformação, você pode construir um algoritmo pessoal com etapas que lhe permitam reconhecer as marcas dos textos não confiáveis. Inclua o *exagero* em seu algoritmo.

4. Leia um trecho do artigo de opinião “Sábios antivacinais”, do médico Drauzio Varella.

4a. “Sumidades”. O termo refere-se a alguém que é destacado pelo seu saber, um sábio, mas, no texto, remete a pessoas que estão sendo criticadas justamente por mostrar pouca inteligência ao acreditar em especulações sobre os danos provocados por vacinas.

No Brasil e em outros países, têm ganhado força os movimentos de oposição às vacinas. É um contingente formado, sobretudo, por pessoas que tiveram acesso a escolas de qualidade e às melhores fontes de informação, mas acreditam piamente em especulações estapafúrdias sobre os possíveis malefícios da vacinação.

[...]

Essas sumidades têm todo o direito de discordar dos médicos e dos avanços científicos, mas deveriam ser coerentes. Por que não aconselham os filhos a fumar? As filhas a fazer sexo sem proteção? Por que não amamentam os recém-nascidos com mamadeiras e leite em pó em vez de oferecer-lhes o seio materno, por pelo menos seis meses, como recomenda o mesmo Ministério da Saúde que vacina as crianças?

4b. Nesse contexto, o termo “especulações” sugere uma hipótese não baseada em fatos concretos, e “estapafúrdia” acrescenta a ideia de que são pontos de vista disparatados, ilógicos.

Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/sabios-antivacinais-artigo/>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

4c. Não. O articulista é sarcástico quando sugere que as pessoas têm esse direito, já que, em seguida, estimula-as a manter a coerência adotando outros comportamentos que colocariam em risco seus filhos.

- Qual palavra empregada no último parágrafo exemplifica o uso da figura de linguagem ironia? Justifique sua resposta.
- Por que o termo “especulações” e o adjetivo que o qualifica introduzem um valor opinativo no primeiro parágrafo, que é predominantemente expositivo?
- O articulista acredita que as pessoas têm o direito de contestar a eficácia das vacinas? Justifique sua resposta.
- Qual é o objetivo das perguntas feitas pelo articulista no último parágrafo?

4d. Criticar aqueles que apoiam o movimento antivacinas, mostrando a falta de coerência nos posicionamentos que adotam em cada situação.

5. Leia a sinopse a seguir.



A voz do silêncio. Direção de Naoko Yamada, Japão, 2016.

Classificação indicativa: 14 anos

Shouko Nishimiya é uma estudante com deficiência auditiva. Durante o Ensino Fundamental, após se transferir para uma nova escola, Shouko passa a ser alvo de *bullying* e em pouco tempo precisa se transferir. O que ela não esperava é que, alguns anos depois, Ishida Shouya, um dos valentões que tanto a fez sofrer no passado, surtisse de novo em sua vida com um novo propósito.

Disponível em: <<https://filmow.com/a-voz-do-silencio-t197748/>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

- A associação entre “voz” e “silêncio” resulta em um aparente paradoxo. Entretanto, ele se desfaz ao se atribuir ao conjunto um valor figurado. Como você entende a expressão “a voz do silêncio”?
- Com base em sua resposta, que figura de linguagem está presente no título?
- O que você deduziria sobre o conflito dessa narrativa considerando o cartaz e a sinopse? Justifique sua resposta.

O **oximoro** ou o **paradoxo** é uma figura de linguagem que associa palavras com sentidos contrastantes e aparentemente inconciliáveis, cujo efeito é o reforço da expressão, como ocorre em *Sentia uma angustiante felicidade*.

Fala aí!

Drauzio Varella valeu-se da ironia na composição de seu artigo. Vocês teriam usado essa figura de linguagem em um caso como esse? Quais são as vantagens e as desvantagens desse uso?

! Fala aí! Esta atividade, associada aos itens da questão 4, concorre, principalmente, para o desenvolvimento das habilidades EM13LP05 e EM13LP06, que dizem respeito à análise dos posicionamentos assumidos e de como se expressam nos usos da linguagem e nos movimentos argumentativos. Espera-se que os alunos percebam que o uso da ironia, de um lado, reforça a indignação do autor em relação a um posicionamento que considera irresponsável e prejudicial à sociedade; de outro, reduz a possibilidade de se fazer ouvir pelo grupo resistente às vacinas, que é aquele que precisa ser convencido. A comunicação, tal como foi concebida, pode reforçar a interação em bolhas, mantendo em diálogo apenas aqueles que têm uma posição convergente. Caso os alunos não cheguem a essas observações, procure fazer perguntas que os estimulem nessa direção.

5a. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que o silêncio “fala” no sentido de revelar ideias, sentidos.

5b. Pode-se afirmar que há uma personificação, já que se atribui uma característica humana ao silêncio, que é inanimado. Também se pode considerar que “voz” é uma metonímia, sendo uma representação da ideia de expressão, comunicação (parte pelo todo).

5c. Resposta pessoal. É esperado que o aluno afirme que o rapaz irá procurar a menina, mostrando-se arrependido por sua ação, como sugere a maneira como se dirige a ela no cartaz e a menção de um “novo propósito” na sinopse.

! Boxe. Parte dos estudos associa o termo *paradoxo* ao plano das ideias, sendo mais amplo que o *oximoro*, que seria sua representação por meio de um tipo de formulação linguística específica. Ainda assim, temos visto, em estudos acadêmicos, obras didáticas, questões de concursos e exames públicos, o uso indistinto dos termos e optamos por apresentá-los como equivalentes. Mais importante do que diferenciá-los é mostrar aos alunos a diferença em relação à antítese, que também se baseia no contraste entre termos, mas não resulta na ideia de algo ilógico, com termos mutuamente excluídos.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

Morfemas e processos de formação de palavras

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Definição de morfema
- Morfemas lexicais e gramaticais
- Processos de formação de palavras

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LX.

Pra começar

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 e gênero. Usaremos os termos correntes.

Veja a definição da palavra *mundivagante* em um glossário poético.



TIAGO YONAMINE.
NOVEMBRO/2016.

1. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno responda afirmativamente e apresente termos que, por comparação, contribuam para a compreensão de *mundivagante*, como a palavra *mundi*, que aparece em *mapa-múndi*, por exemplo, e o verbo *vagar*, cujo sentido é “andar sem destino”.

2. A figura feminina corresponde à noção de “aquele que”; o mapa, à de “mundo”; e os óculos e a bota empoeirada, à de viajar.

2. Resposta pessoal. Alguns alunos podem apontar que certas famílias aparentam ser felizes, mas não o são realmente: a felicidade seria uma “máscara social”. Outros podem dizer que algumas delas se iludem quanto a sua real condição. É possível que alguns entendam “terrivelmente” como um advérbio de intensidade, com o valor de *demasiadamente*, ou sugiram que o advérbio expressa opinião do autor, que veria a felicidade de algumas famílias como *terrível*, porque ele não a tem. Se achar conveniente, comente que se trata de uma coletânea de textos curtos, escritos em momentos diferentes. O título relaciona-se com um conjunto que retrata quadros dramáticos da vida real, entre os quais, desencontros nas relações entre membros da mesma família, inclusive, por causa de preconceito social.

1. Você conseguiria saber o que é *mundivagante*, se sua definição não tivesse sido apresentada? Justifique.
2. De que maneira a imagem escolhida para acompanhá-la confirma a definição apresentada?

Não conhecemos o sentido de todas as palavras, mas temos ferramentas para deduzir o significado delas. Mesmo no caso de um neologismo, isto é, de uma palavra nova, inédita, como é *mundivagante*, os elementos de formação são aqueles disponíveis na língua e, portanto, geralmente conhecidos dos falantes.

Neste capítulo serão estudados esses elementos, chamados de **morfemas**, e os processos de formação de palavras.

Tipos de morfema

Observe a formação das palavras que compõem o título de uma das coletâneas de narrativas do escritor paulista Marçal Aquino: *Famílias terrivelmente felizes*.

1. De que maneira o título da obra surpreende o leitor?
2. Como você interpretou a expressão que forma o título?

A palavra *terrivelmente* rompe a expectativa criada pela expressão “famílias felizes”.

Sintaticamente, a palavra central do título *Famílias terrivelmente felizes* é o substantivo *famílias*, que aparece caracterizado pelo adjetivo *felizes*. Entretanto, do ponto de vista do sentido, *terrivelmente* é um termo muito importante, responsável por criar uma relação de sentido inusitada.

Esse advérbio foi formado com o acréscimo da terminação **-mente** ao adjetivo *terrível* e expressa a ideia de modo. Na palavra, existem, portanto, dois elementos que veiculam um sentido próprio. São morfemas.

Morfemas são as menores unidades da língua portadoras de significação.

Em *terrivelmente*, **-mente** é um exemplo de morfema com significado gramatical, já que não porta um sentido fora da língua; ele se presta a estabelecer uma relação entre a palavra criada e aquela que a originou, expressando a noção de modo. Também é um morfema gramatical o elemento **-s**, que aparece no final de *famílias* e *felizes*, marcando a flexão desses nomes no plural.

Já *famili-*, *terrível* e *feliz* são morfemas com significado lexical, porque aludem a elementos extralinguísticos (seres, qualidades, ações etc.). Cabe a esse tipo de morfema expandir a língua, porque forma novas palavras pelo acréscimo de morfemas com significado gramatical — como *familiar* e *infeliz* — ou pela associação com outros morfemas com significado lexical — *salário-família*, por exemplo.

Veja agora as características de cada tipo de morfema.

Radical

O morfema com significado lexical é também chamado **radical**. Ele porta o significado básico da palavra, o qual permanece o mesmo em um conjunto de **palavras cognatas** (isto é, que pertencem à mesma família). Veja:

<p>dentado provido de dentes</p>	<p>dentição conjunto dos dentes</p>	<p>dentista profissional que trata dos dentes</p>
---------------------------------------------	------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

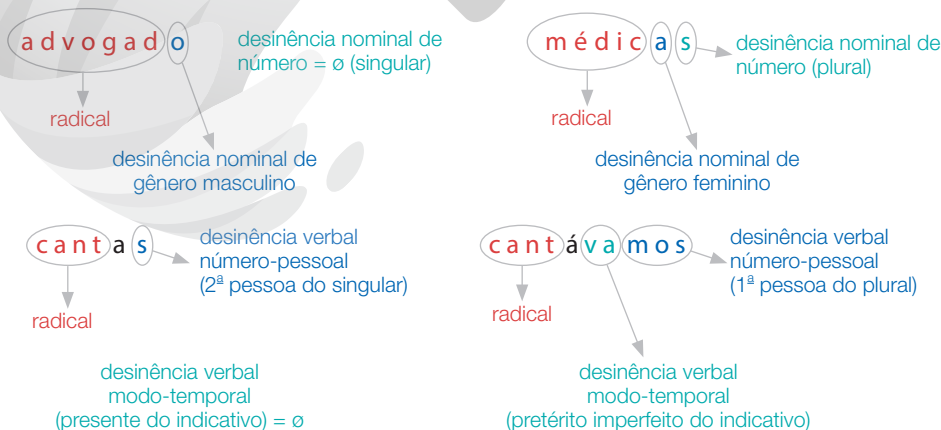
Afixo

Afixo é um morfema que se associa ao radical para modificar seu sentido básico, acrescentar-lhe uma ideia secundária ou mudar sua classe gramatical. É chamado **prefixo** quando colocado antes do radical, e **sufixo** quando posto depois dele.



Desinência

Diferentemente do afixo, a **desinência** não forma uma nova palavra; ela é responsável por marcar a flexão. A **desinência nominal** indica o gênero e o número de um substantivo, adjetivo, artigo, pronome ou numeral; a **desinência verbal** indica tempo, modo, número e pessoa do verbo. Observe:



! Alguns linguistas, como Mattoso Camara Júnior, preferem descrever a terminação **-o** como vogal temática e indicar uma desinência zero (ø) para o gênero masculino em oposição ao feminino em **-a**. Optamos por seguir o estudioso Valter Kehdi, que aponta **-o** como desinência de gênero firmemente associada à noção de masculino, a exemplo do que revelam certas construções populares, como *crianço* ou *corujo* (*Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 1990. p. 30).

Em alguns casos, a ausência da desinência comunica a informação. Veja novamente a palavra *advogado*: a ausência do **-s**, descrita como ø, indica que o termo está no singular.

Dica de professor

Quando houver a possibilidade de flexão em gênero, identifique **-a** e **-o** como **desinências nominais**: *gata* e *gato*. Nos demais casos, são **vogais temáticas**, como em *mesa* e *estoujo*.

! Optamos por não abordar **vogais e consoantes de ligação**, considerando que o tópico ultrapassa o nível de descrição linguística necessário aos estudos da língua no Ensino Médio. Caso discorde dessa posição, acrescente o tópico, mencionando que vogais e consoantes de ligação ocorrem no interior da palavra, normalmente entre o radical (seguido ou não de vogal temática) e o sufixo ou entre dois radicais, e auxiliam em sua formação por facilitar a pronúncia. Sugerimos a análise de *alverde* como exemplo: **alv** (radical) + **i** (vogal de ligação) + **verd** (radical) + **e** (vogal temática). Lembremos, no entanto, que, nos estudos de linguística mais recentes, há uma tendência a não se tratar isoladamente das vogais e das consoantes de ligação; têm-se preferido integrar esse tipo de elemento mórfico ao radical ou aos afixos, que passariam a constituir variantes, chamadas **alomorfes**. Assim, por exemplo, em lugar de **cafe+z+al**, em que **-z-** atuaria como consoante de ligação, teríamos **cafe+zal**, sendo **-zal** um alomorfe do sufixo **-al**. As duas descrições são aceitas.

1. "Passatempo" tem o sentido de "divertimento", "distração", "atividade que ajuda o tempo a passar", daí a relação com a expressão "o tempo passa".

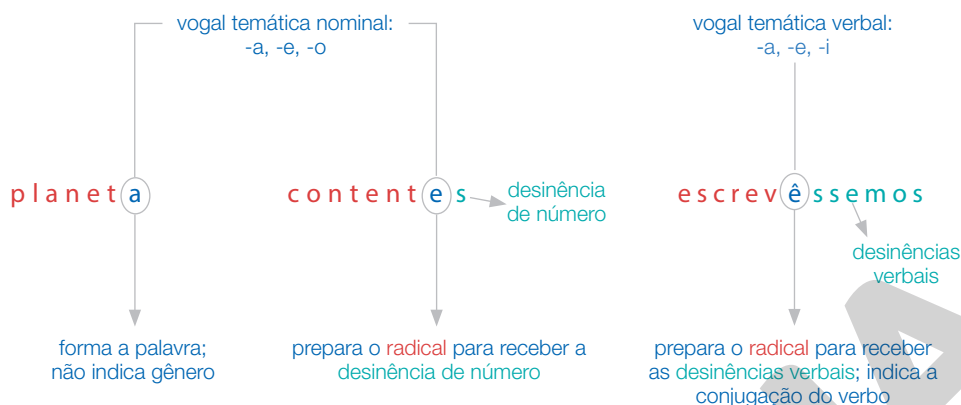
2. A expressão "bons tempos" é empregada para alusão a momentos passados e registrados na memória como positivos, prazerosos.

3. "Lembrança" é o "ato de lembrar" e se formou com o acréscimo do sufixo **-ança** ao radical **lemb-**.

4. O aproveitamento do presente. O personagem está tranquilamente sob o sol, mostrando sua disposição em sentir o prazer do momento que está vivendo.

Vogal temática

A **vogal temática** é um morfema que se une ao radical para deixar a palavra pronta para ser empregada ou para receber as desinências.



Processos de formação de palavras

Leia orientações para essa abordagem no **Suplemento para o professor**.

Leia esta tira do personagem Blue.



1. Existe relação entre a ideia expressa pela palavra "passatempo" e aquela expressa por "o tempo passa"? Justifique sua resposta.
2. A que as pessoas costumam se referir com a expressão "bons tempos"?
3. Qual é a definição do termo "lembrança"? Como o termo se formou?
4. Segundo o gato, qual é a condição para que "lembranças virem bons tempos"? De que maneira a imagem do gato dialoga com a fala dele?

Como você viu, o gato Blue está "filosofando" sobre a vida e expressando sua intenção de aproveitar bem o presente para que, no futuro, possa se lembrar dele como "bons tempos".

A palavra "tempo", que se repete na fala do personagem, tem um único radical (**temp-**) seguido pela vogal temática **-o**. Trata-se de uma palavra simples. Já "passatempo" é composta, porque foi formada pela junção de dois radicais. A **composição** é um dos processos de formação de palavras da língua.

Veja, agora, o termo "lembranças", formado a partir do radical **lemb-**. Ele também resultou de um processo de formação de palavras, a **derivação**. Nesse caso, não há um segundo radical, e *lembranças* continua sendo uma palavra simples.

O léxico do português — isto é, o conjunto de suas palavras — é constituído principalmente por vocábulos vindos do latim, mas também é composto de palavras de outras origens e daquelas formadas dentro da própria língua portuguesa ao longo do tempo. A formação de palavras é um processo ininterrupto.

Composição

A **composição** é um processo de formação lexical fundamentado na combinação de vocábulos já existentes. Acabamos de estudar o caso da palavra *passatempo*, criada pela junção da forma verbal *passa* com o substantivo *tempo*, que perdem sua significação própria para formar um novo significado. *Passatempo* significa “entretenimento”.

Existem dois tipos de composição:

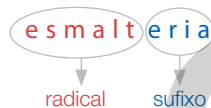
Composição por justaposição	Composição por aglutinação
lobo-marinho	planalto
<i>sem alteração de pronúncia</i>	<i>com alteração de pronúncia</i>
Outros exemplos: porco-espinho, amor-perfeito, paraquedas	Outros exemplos: boquiaberto (boca + aberto), pernilongo (perna + longo)

Além desses compostos tradicionais, marcados pela fusão dos radicais ou pelo hífen, existem outras formas que ampliam e enriquecem o léxico da língua portuguesa. São expressões que, embora não sejam consideradas palavras compostas segundo o critério ortográfico, funcionam como um só vocábulo. A expressão “bilhete único”, por exemplo, é usada para designar um tipo de passe de transporte público em algumas cidades do país.

Nota-se que há unidade semântica nessa expressão e que ela é fixa. Não seria possível fazer a inversão dos termos (único bilhete), intrometer uma palavra (bilhete muito único) ou substituir um dos termos por um sinônimo (bilhete singular).

Derivação

Acompanhando alguns novos ramos do comércio, surgiram, recentemente, palavras como *esmalteria*, *iogurteria*, *brigaderia* etc. Diferentemente do que ocorre em *passatempo*, em que se identificam dois radicais, nelas há apenas um. Observe:



A palavra foi formada a partir do substantivo *esmalte*, com o acréscimo de um sufixo que porta a ideia de “ramo de negócio”, repetindo o processo que forma *sorveteria* e *padaria*.

O acréscimo de afixos — **prefixos** e **sufixos** — é a principal forma de derivação. Chama-se **derivação prefixal** o acréscimo de um prefixo ao **radical** e **derivação sufixal**, o de um sufixo. Esses dois processos podem se combinar em algumas palavras. Observe:



Esses casos não podem ser confundidos com a **derivação parassintética**, em que as palavras se formam pelo acréscimo simultâneo de um prefixo e de um sufixo interdependentes a um radical; a palavra não existe com o acréscimo de apenas um deles.

Compare:

Derivação prefixal e sufixal

desigualdade

desigual ou *igualdade* são formas existentes na língua

Derivação parassintética

esclarecer

esclar(o) ou *clarecer* são formas inexistentes na língua

Outros exemplos de derivação prefixal e sufixal são: *impossível*, *deslealmente* e *atemporal*; e de derivação parassintética são: *abotoar*, *subterrâneo* e *desalmado*.

Lembra?

Em geral, os termos que formam as palavras compostas se fundem quando a noção de composição praticamente já não existe, como ocorre em *paraquedas*. A própria pronúncia marca essa fusão, já que identificamos uma única sílaba tônica. Já em palavras como *guarda-roupa* ou *erva-doce*, os termos conservam relativa independência, embora formem uma unidade de sentido.

! Optamos por manter a abordagem tradicional de “derivação regressiva”, entendendo que a discussão do conceito não é pertinente no contexto do Ensino Médio. Se desejar ler sobre o tema, consulte “A derivação e seus subtipos: um estudo comparativo”, de Vito César de Oliveira Manziolo. 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: 9 abr. 2020.

Lembra?

Usamos hífen em palavras derivadas:	Exemplos:
<ul style="list-style-type: none"> quando o segundo elemento é iniciado por h, exceto quando são formadas com o prefixo des- ou in-. 	pré-história, super-homem; desumano, inabilidade
<ul style="list-style-type: none"> quando o primeiro elemento termina pela mesma vogal que inicia o segundo elemento, exceto no caso dos prefixos co- e re-. 	arqui-inimigo, contra-ataque, micro-ondas; extraoficial, antiaérea, cooperação, reelaborar
<ul style="list-style-type: none"> quando o primeiro elemento termina por consoante ou r e o segundo elemento começa por r. 	sub-regional, hiper-resistente, inter-racial
<ul style="list-style-type: none"> quando o primeiro elemento é o prefixo tônico pós-, pré- ou pró- (há exceções). 	pós-graduação, pró-africano, pré-natal; mas posfácio, prever, proativo
<ul style="list-style-type: none"> quando o segundo elemento é iniciado por m, n ou vogal e vem após circum- e pan-. 	circum-navegação, pan-americano
<ul style="list-style-type: none"> quando o segundo elemento vem após ex- e vice-. 	ex-prefeito, vice-diretor

Observe agora a palavra *atraso*. Ela não é formada pela inclusão de um afixo, mas sim pela eliminação de um elemento do vocábulo de origem, o verbo *atrasar*. Tradicionalmente essa formação é chamada de **derivação regressiva**.

A maior parte dos derivados regressivos é constituída por substantivos abstratos formados a partir de verbos. São exemplos desses **substantivos deverbais**: *luta, mergulho, saque, empate, choro e perda*, entre muitos outros.

Por fim, vejamos a **derivação imprópria**, caracterizada pela mudança da classe gramatical da palavra sem nenhuma alteração morfológica. Na tira do gato Blue, no início desta seção, o termo *agora*, normalmente um advérbio de tempo, passou a funcionar como substantivo, com o sentido de “o presente”: “Para que **o** agora se torne passado e lembranças virem bons tempos”. O **artigo** que antecede a palavra evidencia essa mudança.

Encurtamento de palavras

Alguns processos de formação têm como base o encurtamento de palavras. Em alguns casos, um dos radicais de uma palavra composta é suprimido. É o que ocorre, por exemplo, na formação de *foto* (de *fotografia*) ou de *odonto* (de *odontologia*).

Já em palavras como *facu* (de *faculdade*) ou *japa* (de *japonês*), a supressão ocorre em uma parte da palavra. Note que, diferentemente do que acontece com *foto*, as palavras criadas não têm um uso equivalente ao das palavras que as originaram: seu uso é comum apenas em situações informais. Além disso, acrescenta-se um valor afetivo ao conteúdo semântico da palavra que a originou.

Outra forma de encurtar vocábulos ocorre com a formação de **siglas**, isto é, com a redução de um conjunto de palavras às suas letras ou sílabas iniciais para formar um novo vocábulo, o qual se torna, muitas vezes, mais conhecido que a própria denominação completa. Veja estes casos:



Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

Lembra?

Substantivos abstratos nomeiam sentimentos, ações, estados e características. Designam algo que tem existência em função de outro ser, como a *dúvida*, que é o efeito da ação de duvidar.

! As gramáticas tradicionais e os manuais de estudos morfológicos divergem quanto à caracterização de fenômenos que podem, *grosso modo*, ser entendidos como processos de encurtamento: abreviação/redução vocabular, truncamento e siglificação. Entendemos que essa distinção exige um grau de conhecimento da língua que não é compatível com os estudos previstos para o Ensino Médio e optamos, assim, por uma abordagem centrada na compreensão geral do processo de ampliação da língua. Para um estudo mais aprofundado do tema, sugerimos a leitura do artigo “Truncamento no português brasileiro: para uma melhor compreensão do fenômeno”, de Ana C. Vilela e outros (*REVISTA DE Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 14, n. 1, jan.-jun. 2006).

Ao serem incorporadas à língua, as siglas passam a se comportar como quaisquer outras palavras e podem sofrer flexões e derivações. A expressão inglesa *compact disc*, por exemplo, dá origem, em português, à sigla *CD*, que pode ser usada no plural: *CDs*. A sigla *CLT*, de Consolidação das Leis do Trabalho, origina a palavra *celetista*, que indica quem tem vínculo empregatício regido por essas leis. As mesmas derivações são vistas no tratamento das siglas de partidos políticos: *petismo*, *pedetista* etc.

Onomatopeia

Leia esta tira do cartunista baiano Antônio Cedraz.

TURMA DO XAXADÔ

Antônio Cedraz



A **onomatopeia** é a imitação de um som e se classifica como uma figura de linguagem sonora. Algumas onomatopeias, entretanto, acabam originando palavras da língua, e seu processo de formação recebe o mesmo nome. São formações onomatopeicas (ou onomatopaicas), por exemplo: *tique-taque*, *zum-zum*, *pingue-pongue*, *reco-reco* etc.

Estrangeirismos

No processo de ampliação de uma língua, muitas palavras emprestadas de outro idioma são incorporadas, e os falantes, com o tempo, deixam de perceber essa origem.

Parte das palavras e expressões, no entanto, mantém-se como estrangeirismos. Algumas são assim reconhecidas porque conservam suas formas originais, como *delivery*, *gourmet*, *best-seller*, *shopping*, *coffee break*, *sale*, *show* etc.

Outras passam por um processo de aportuguesamento, adaptando-se fonológica e graficamente à língua. No título da notícia reproduzido a seguir, por exemplo, aparece o vocábulo *blecaute*, originado do inglês *blackout*.

Blecaute em larga escala deixa Argentina e Uruguai sem luz

Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/16/internacional/1560684668_300030.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

Assim como ocorreu com *blecaute*, surgiram *abajur* e *maquiagem*, dos termos franceses *abat-jour* e *maquillage*; *bife* e *futebol*, dos ingleses *beef* e *football*; *muçarela*, do italiano *mozzarella*, entre outros.

É o uso cotidiano da língua que define se os termos estrangeiros sofrerão ou não uma adaptação e se terão uso amplo e contínuo. Muitos deles têm uso setorializado, sendo comuns apenas em um campo, como os de negócios, por exemplo.

Fala aí!

Muitos estrangeirismos são usados para conferir um tom mais sofisticado a algo (como o uso de *sale* em lugar de *liquidação*) ou criar a impressão de maior eficiência, conforme ocorre com os termos vinculados aos negócios (como o uso de *workshop* para indicar um curso de curta duração).

O que você acha desse uso?

É interessante que os alunos associem essa discussão aos conhecimentos sobre a linguagem. Eles podem retomar a ideia de que a língua está sempre se modificando e é esperado que absorva novos termos, principalmente em função da facilidade de contato com falantes de outras línguas pelos meios de comunicação contemporâneos. Paralelamente, devem defender um posicionamento atento para que os estrangeirismos não se tornem um estímulo para o consumo acrítico ou para o surgimento de uma postura de superioridade em relação aos falares locais. Se for preciso, faça perguntas a eles durante a discussão para motivar essa reflexão. O boxe **Bate-papo de respeito** retomará o tópico, observando um novo aspecto.

! Não é objetivo do curso de Ensino Médio levar os alunos a conhecer a origem das palavras e sua transformação ao longo do tempo. A atividade cumpre apenas a função de despertar a percepção de alguns elementos de formação dos vocábulos e de sua contribuição para o sentido que estes adquiriram, estimulando a postura investigativa, desejável para a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos.

Dica de professor

O uso da língua não exige o conhecimento dos morfemas que compõem uma palavra ou de seu processo de formação. Entretanto, noções relativas ao sentido dos radicais e dos afixos podem contribuir para que você compreenda melhor certas palavras ou deduza sentidos de termos desconhecidos.

É lógico!

A construção de um mapa mental depende da decomposição do conceito em subitens agrupados segundo seus padrões e da abstração (seleção dos dados relevantes). Apresente os dados da reportagem nesse formato.

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Neologismo

O **neologismo** é uma palavra nova, introduzida na língua para atender a uma determinada necessidade expressiva dos falantes. Pode ser criado com base nos processos de formação de palavras, como exemplifica o termo *esmalteria*, resultante de derivação sufixal, ou surgir da atribuição de um novo sentido a uma palavra existente, como acontece com *bandeirinha*, que passou a designar o auxiliar do árbitro de futebol.

O neologismo pode também advir de outros processos, como exemplifica a palavra *mãetorista*, de uso bastante recente.

A palavra originou-se de *motorista*, constituída pelo radical **motor-** mais o sufixo **-ista**. O novo vocábulo aproveitou a semelhança sonora do termo *mãe* com a sílaba inicial do radical (**mo-**) para se formar, mantendo-se bastante próximo da palavra original.

Processos de formação de palavras NA PRÁTICA

1. Leia o fragmento de uma reportagem de divulgação científica sobre uma descoberta na área da Astronomia.

O misterioso ‘planeta proibido’ encontrado em lugar ‘impossível’

Sua temperatura é de 1 mil graus centígrados e sua massa é 20 vezes a da Terra. Mas o mais surpreendente desse planeta é o lugar onde ele está.

Uma equipe internacional de cientistas descobriu o primeiro exoplaneta (ou seja, um planeta fora do Sistema Solar) no chamado Deserto Neptuniano — região tão próxima de uma estrela e tão sujeita à radiação que não era esperado que nenhum planeta de tamanho similar a Netuno pudesse existir por ali.

“Esse planeta é muito especial porque está muito, muito perto da estrela que orbita e é muito quente. Pensávamos que os planetas não conseguiriam existir sob essas condições”, explicou à BBC News Mundo, serviço em espanhol da BBC, o pesquisador Daniel Bayliss, do Departamento de Astrofísica da Universidade de Warwick, na Inglaterra, e um dos autores da pesquisa sobre o exoplaneta.

“Chamamo-no de ‘planeta proibido’, porque se supunha que ele não poderia estar ali.”

O Deserto Neptuniano consiste em áreas de intensa radiação e calor, até agora consideradas extremamente inóspitas para a presença de planetas.

“Pensávamos que no Deserto Neptuniano um planeta de tamanho similar a Netuno evaporaria quase totalmente pela radiação, já que grande parte desses planetas é composta de gás, com um único núcleo rochoso.”

Os astrônomos já conheciam planetas do tamanho de Júpiter que vivem nessa órbita, mas, segundo Bayliss, “quando um planeta chega ao tamanho de Júpiter (o maior planeta do Sistema Solar), sua gravidade é muito maior e pode, por isso, reter o gás de sua atmosfera e não evaporar”.

Também já haviam sido encontrados ali planetas muito pequenos, ou pequenos núcleos rochosos, mas jamais um planeta como o recém-descoberto, que retenha sua atmosfera.

Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-48466207>>. Acesso em: 27 maio 2020.

- a) Por que o planeta a que se refere a reportagem é chamado de “misterioso”?
Porque não são conhecidas as condições que permitem a existência de um planeta com o seu tamanho na área em que está.

- b) Na Astronomia, Mercúrio, Vênus, Terra e Marte são chamados de *planetas interiores*, pois suas órbitas estão mais próximas do Sol. Júpiter, Saturno, Urano e Netuno podem, em decorrência, ser chamados de *exoplanetas*? Justifique a resposta. *Não, exoplaneta é um planeta localizado fora do Sistema Solar, e não nas órbitas exteriores desse sistema.*
- c) Na formação de *exoplaneta*, **exo-** tem o sentido de “fora”. Qual prefixo, com valor equivalente, forma a palavra que indica um ser de “fora da Terra”?
O prefixo extra, de extraterrestre, por exemplo.
- d) Com o acréscimo do sufixo **-ário**, o radical **planet-** dá origem ao termo *planetário*, nome dado ao local que exhibe para o público uma projeção do movimento dos astros na esfera celeste. É correto afirmar que o valor do sufixo nessa palavra é o mesmo presente em *bibliotecário*, *serpentário* e *bancário*?
- e) Reescreva o trecho “*não era esperado que nenhum planeta de tamanho similar a Netuno pudesse existir por ali*”, empregando um único termo no lugar das palavras sublinhadas. Faça as alterações necessárias.
- f) O termo *possível* indica aquilo “que é praticável, factível”. Transcreva um trecho equivalente à ideia de que o lugar em que o planeta foi encontrado é “impossível”.
- g) *Inóspito* formou-se a partir de **hospit-**, que é a base da palavra *hospitaleiro*. O que significa *hospitaleiro*?
É aquele que oferece hospedagem, acolhe, dá condições favoráveis para a permanência.
- h) Estabeleça uma relação entre o sentido de **hospit-** e *inóspito*.
- i) Que dados explicam o caráter inóspito do Deserto Neptuniano?
Trata-se de uma área com radiação intensa e muito calor.

2. Leia o trecho de notícia e o meme a seguir.

“Gourmetização é uma prática que visa rebuscar, dar um luxo, uma diferenciação maior, a um mesmo produto. O que é feito para marcar uma diferenciação de posição social, que pode ser tanto no seu sentido estrito — trata-se mesmo de um produto mais sofisticado, que apenas quem tem um gosto mais refinado vai conseguir apreciar —, mas não só”, diz ele [Valter Palmieri Júnior].

O pesquisador explica a ressalva: “A grande indústria brasileira de alimentos tem a marca de produzir produtos de baixa qualidade: há um excesso de açúcar em vários doces industrializados, por exemplo, porque açúcar é um insumo barato. Aí você melhora um pouco só o produto, põe um pouquinho mais de cacau no chocolate, mas trata isso como se fosse um produto muitíssimo superior. E coloca um preço três vezes maior. A diferença de preço supera bastante a diferença de custo”.

Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/04/27/gourmetizacao-na-industria-de-alimentos-e-simbolica-das-diferencas-sociais>>. Acesso em: 27 maio 2020.



FOTOS: JABOTICABA; FOTOSHUTTERSTOCK; PR IMAGE; FACTORYSHUTTERSTOCK; CLAUDIO IRRATESHUTTERSTOCK; A_STOCKSHUTTERSTOCK; MICROSHUTTERSTOCK

1d. Não. O valor de **-ário** é o mesmo em *planetário* e *serpentário*: indica local em que se mostram elementos. Em *bibliotecário* e *bancário* o sufixo está ligado à noção de profissão.

1e. Era inesperado que algum/um planeta de tamanho similar a Netuno pudesse existir por ali. Verifique se os alunos perceberam que a exclusão de “nã” exige a troca do pronome “nenhum” por “algum”.

1f. Sugestão: “os planetas não conseguiriam existir sob essas condições” e “ele não poderia estar ali”.

1h. *Inóspito* é aquilo que não é hospitaleiro, ou seja, em lugar de acolher, oferece condições difíceis, duras.

! **Questões 2 e 3** – Os gêneros digitais têm uma estrutura menos estável que os não digitais em função da evolução constante da tecnologia. Além disso, pelo surgimento relativamente recente de muitos deles, estudos para caracterizá-los com precisão ainda estão em processo. Usamos os termos *meme* e *card*, respectivamente, seguindo o uso mais comum. Caso os alunos perguntem sobre os gêneros, exponha as dificuldades de classificação e mencione que, por ora, basta observar que o *meme*, muito frequentemente, está associado ao humor, enquanto o *card* não costuma ter esse traço.

2b. *Ressalva* é uma observação feita para emendar o que foi dito. A expressão “mas não só” anuncia que a prática que fora descrita no primeiro parágrafo não é a única a receber o nome de *gourmetização* no Brasil.

2c. Sim. O estudo é crítico em relação a algumas mudanças feitas em alimentos, tratadas como *gourmetização*, quando melhoram pouco a qualidade de um produto considerado de má qualidade ou comum. O meme identifica o mesmo processo ao sugerir que algumas mudanças em ingredientes, sem alteração significativa da qualidade do produto, levam a um preço alto e injusto.

- a) A notícia trata de um estudo feito por um pesquisador da Unicamp (Universidade de Campinas). Segundo ele, a prática da *gourmetização* ocorre de duas maneiras. Quais palavras ou expressões indicam que a primeira prática descrita é a válida?
A expressão “sentido estrito”, que significa “sentido exato, rigoroso”, e a palavra mesmo.
- b) O que é uma *ressalva*? Qual expressão do primeiro parágrafo é retomada por essa palavra? Justifique sua resposta.
- c) Compare o meme e o estudo feito pelo pesquisador. Há coincidência entre os pontos de vista apresentados? Explique sua resposta.
- d) A partir de qual palavra se formaram *gourmetização* e *gourmetizador*? Qual é a origem dessa palavra?
Formaram-se a partir de gourmet, um termo francês.
- e) Qual é a função dos sufixos nas duas palavras formadas?

O sufixo presente em gourmetização traduz a ideia de processo, como se vê também em canalização. O sufixo em gourmetizador expressa a ideia de agente, como também aparece em relator, professor.

Várias palavras do português são formadas por morfemas de línguas diferentes. Esse processo é chamado **hibridismo**. Veja alguns exemplos: *goiab-eira* (tupi e português); *auto-móvel* (grego e latim); *buro-cracia* (francês e grego); *blog-(u)eiro* (inglês e português).

! Questões 2 e 3 – A BNCC destaca a importância de os cursos de Língua Portuguesa desenvolverem novos letramentos que promovam, entre outros objetivos, a percepção das potencialidades das diferentes linguagens. Nesse sentido, analisar memes, *gifs*, *cards* etc. contribui para que os estudantes dominem variados modos de significação e possam participar de forma mais efetiva das práticas contemporâneas de linguagem, não apenas como receptores ou distribuidores de conteúdo, mas, igualmente, como produtores criativos. Conforme afirma o texto da BNCC, “Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (‘economias criativas’, ‘cidades criativas’ etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição” (p. 70) promovidos pelo uso das tecnologias atuais.

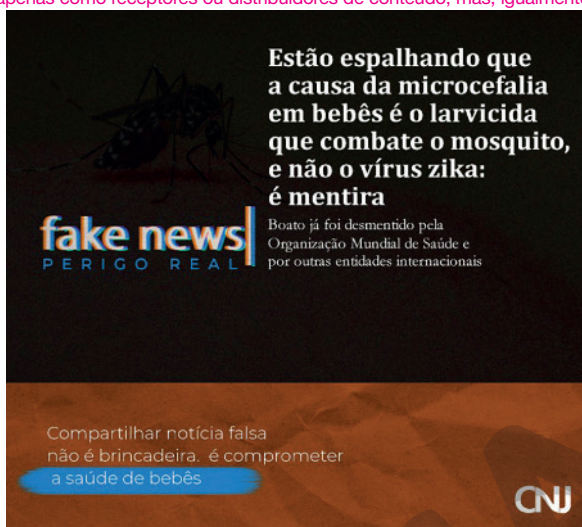
3. Veja, agora, um *card* distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

3a. *Microcefalia* é o tamanho anormalmente pequeno da cabeça, geralmente associado a deficiência mental. O boato ligava o surgimento da microcefalia ao uso de um larvicida para combate ao mosquito e não ao vírus zika transmitido pelo mosquito.

3c. Organização Mundial da Saúde (OMS). Provavelmente o produtor do texto optou por não usar a sigla para garantir que mais pessoas reconhecessem a fonte do desmentido, atribuindo-lhe credibilidade.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/cnj.official/photos/a.191159914290110/2863681633704578/?type=3>>.

Acesso em: 4 fev. 2020



CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA

Investigue

O que provocou, há alguns anos, o boato de que a microcefalia era provocada por larvicidas? Como você deveria agir caso recebesse um *post* com esse conteúdo? Verifique se sua estratégia de checagem teria sido eficaz.

Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Biologia.

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

3d. O produtor valeu-se de uma relação de contraste: à ideia de falsidade das notícias opôs a realidade das consequências.

3e. Sem a vírgula, o texto afirmaria que o boato atribui a microcefalia à falha do larvicida, que mata o mosquito quando deveria matar o vírus zika. Na verdade, o texto afirma que o boato é equivocado por culpar, pela microcefalia, o larvicida e não o vírus. Atividades como essa exigem o esforço de uma redação precisa para diferenciar os sentidos e contribuir para que o aluno reconheça o papel da pontuação não apenas como exigência da estrutura sintática, mas igualmente como um dos elementos responsáveis pela produção do sentido.

a) O objetivo desse *card* é desmentir um boato acerca da microcefalia. O que a caracteriza? Qual era o conteúdo do boato e qual é a informação correta?

b) Observando a formação da palavra composta *larvicida*, apresente os substantivos que identificam aquilo que mata ratos, bactérias e insetos. *Raticida, bactericida e inseticida, respectivamente.*

c) “CNJ” é uma sigla. Que outro conjunto de palavras do texto poderia ser apresentado como sigla? Indique uma possível razão para o produtor do texto ter evitado seu uso.

d) Analise a construção de “Fake news. Perigo real”.

e) Releia: “Estão espalhando que a causa da microcefalia em bebês é o larvicida que combate o mosquito, e não o vírus zika: é mentira”. Qual alteração de sentido ocorreria se a vírgula fosse excluída?

f) Descreva, agora, os recursos não verbais do anúncio e explique os efeitos produzidos. *O uso de tons de marrom no fundo dá ao card um efeito de seriedade, compatível com o conteúdo verbal. A presença do mosquito, que pouco se distingue desse fundo, sugere a ideia de dissimulação, distorção, e reforça a ideia de perigo.*

Dica de professor

A generalização é a extensão de uma observação sobre um caso particular para o conjunto de casos possíveis. Ela deve ser evitada quando constrói uma ideia falsa ou exagerada sobre um fato, como ocorre, por exemplo, em “Todo comerciante busca um lucro abusivo”.

Bate-papo de respeito. Peça a alguns alunos que apresentem as conclusões de seus respectivos grupos. Espera-se que eles tenham discutido se o amplo uso do termo pela imprensa é ou não suficiente para torná-lo compreensível à maior parte da população. Provoque-os a ampliar a reflexão considerando o uso de termos da língua portuguesa, que seja vinculado a determinados campos. A população entende o que é, por exemplo, *acareação* (confronto de duas ou mais testemunhas), termo usado na linguagem jurídica? E *profilaxia* (medidas preventivas), usado na área da Saúde? E *ginástica laboral* (exercícios realizados durante a jornada de trabalho), usada na área da Educação Física? Os alunos devem perceber que não é a origem da palavra, isoladamente, que define sua compreensão.



Desafio de linguagem

Produção de análise de *card*

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Nesta atividade, você vai escrever um parágrafo de análise do *card* produzido pelo CNJ. Siga o roteiro. Esta atividade contribui para o desenvolvimento da Competência Geral 10.

- No primeiro período, informe o objetivo do *card*, as entidades que validam esse objetivo e o produtor do *card*.
- No segundo período, comente o efeito negativo que poderia ser causado pelo boato a que se refere o *card*.
- No último período, construa uma generalização a partir da situação apresentada no *card*.

Bate-papo de respeito

Bullying é uma palavra que a maioria da população brasileira não consegue pronunciar e certamente não consegue entender e/ou escrever.

[...]

Será que os pais poderão ajudar seus filhos mesmo sem saber o que é o tal do *bullying*? É possível haver uma mudança de postura quando boa parte ou quicá a maioria das pessoas terão que opinar e tomar decisões sobre algo que para elas é obscuro?

Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/bullying-digo-nao-ao-neologismo>>. Acesso em: 26 maio 2020.

O texto acima foi divulgado em um *blog*. Identifiquem a tese defendida e o argumento que a sustenta. Em seguida, discutam:

- Vocês concordam com a análise feita pelo produtor do *blog*? *Resposta pessoal.*
- Creem que a análise do uso do termo *bullying* pode ser estendida a outras situações de uso de estrangeirismos?

Investigue

Segundo a lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, no Brasil, o que é *bullying*?

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Substantivo e adjetivo na perspectiva semântica
- Características morfológicas e sintáticas dos substantivos e adjetivos
- Flexões de gênero e de número
- Grau
- Reflexões sobre concordância nominal

Biblioteca cultural



Em *Semíramis*, a escritora cearense Ana Miranda retoma passagens da vida de José de Alencar, associando elementos ficcionais a uma cuidadosa pesquisa histórica. Veja uma entrevista em que ela trata de seu processo de escrita em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L2n1T068HEU>> (acesso em: 13 abr. 2020).

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

3. Sim. O substantivo *padre* apenas identifica um cargo religioso, sem nenhuma particularidade, enquanto *matreiro* (esperto, sabido) acrescenta a ele uma característica específica.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXII.

Pra começar

Introduziremos o estudo do substantivo e do adjetivo com um trecho de romance escrito por Ana Miranda, cuja obra associa o registro ficcional e o histórico. Sugerimos que você aproveite essa referência para promover uma discussão inicial sobre a escrita literária.

No trecho a seguir, retirado de um romance, você lerá um comentário sobre substantivos e adjetivos feito pela personagem Semíramis, que está analisando uma obra do escritor cearense José de Alencar (1829-1877), um dos principais nomes do Romantismo brasileiro. Nesse romance, Semíramis conviveu com Alencar quando ele ainda era menino. Ela o chamava de Cazuzinha.

Que livro belo, amoroso, equilibrado, casto, vasto, eterno... Fiz uma lista de adjetivos que Cazuzinha usava no romance: bravo, líquido, alvo, ensombrado, e numa só frase: verde, impetuoso, aventureiro, manso. Afoito rápido fresco frágil jovem branco selvagem intermitente vibrante, fugitivo, tênue, inocente, agro, lindo, fosco, brioso, altivo revoltado branco airoso... isso só no primeiro capítulo. Cansei-me, a lista era longa. Padre Simeão dizia que os adjetivos são divinos, sagrados. São os adjetivos que dão a medida das cousas, o substantivo é real, parco, limitado. O substantivo é a substância, matéria, o adjetivo é espírito, é a transcendência do pensamento. A humana capacidade de julgar, compreender, se expressa nos adjetivos. Por exemplo, substantivo: *padre*. E adjetivo: *padre matreiro*. Astuto. *Matraqueado*.

MIRANDA, Ana. *Semíramis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Fragmento).

2. Para o padre Simeão, os adjetivos expressam o ponto de vista do falante, seu pensamento, enquanto o substantivo, mais limitado, apenas nomeia a realidade.

1. Muitos leitores atuais criticam a excessiva adjetivação nos romances de José de Alencar. Ao afirmar que se cansou, Semíramis concorda com essa crítica? Justifique. Não. Ela relaciona os adjetivos a um livro que está elogiando e, na continuidade do texto, retomando as palavras do padre, menciona e explica o alto valor deles.
2. Segundo padre Simeão, o que diferencia os adjetivos dos substantivos?
3. O exemplo “padre matreiro” prova com clareza a distinção que o religioso faz entre substantivos e adjetivos? Justifique.

Semíramis aponta a distinção semântica entre substantivos e adjetivos, pois trata do que é representado por meio dessas duas classes de palavras: o **substantivo** nomeia os seres — ele é “a substância” —, já o **adjetivo** pode modificar, qualificar, modalizar, quantificar e classificar o substantivo — ele é “capacidade de julgar, de compreender”.

Tal distinção, embora correta, é insuficiente para delinearlos. É preciso considerar também a forma (plano morfológico) e a função (plano sintático). Do ponto de vista morfológico, substantivos e adjetivos são muito semelhantes, porque normalmente apresentam flexões de gênero e de número. Já do ponto de vista sintático, diferenciam-se: o substantivo é o núcleo do sintagma nominal, ao qual se subordinam os demais termos, responsáveis por especificá-lo ou caracterizá-lo. O adjetivo é um termo subordinado ao substantivo, cujo gênero e número acompanha.

Substantivo é a palavra que nomeia seres, objetos, lugares, instituições, ações, sentimentos, estados, qualidades e conceitos. Pode se flexionar em gênero e número e funciona como termo determinado, ao qual se associam os termos determinantes.

Adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, indicando qualidade, aparência, matéria, finalidade e procedência, entre outros valores. Pode se flexionar em gênero e número e funciona como determinante do substantivo.

1a. Conjunto de bens naturais ou culturais que, em face de sua importância especial para o mundo, são protegidos pela Unesco, uma das agências da Organização das Nações Unidas (ONU).

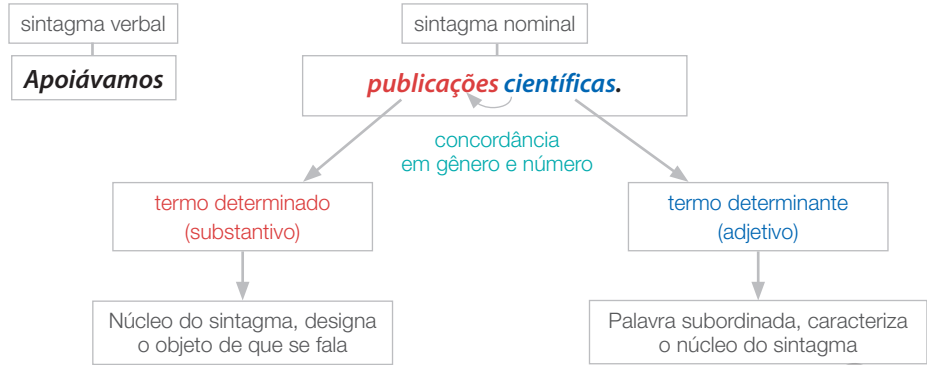
1b. O fato de que o “colinho de mãe” teria uma importância fundamental para todas as pessoas, em razão de seu caráter acolhedor.

1c. O cartum mostra a chegada emocionada de uma filha à casa da mãe após um tempo de afastamento, como sugere a presença da mala.

Lembra?

Sintagma é uma unidade composta por um termo central (núcleo), chamado **determinado**. Um ou mais termos relacionados a ele, chamados **determinantes**, podem se associar a ele.

Veja.



Dica de professor

Determinadas locuções adjetivas têm como termos equivalentes **adjetivos de origem erudita**, bastante diferentes dos adjetivos empregados hoje em dia. Eis alguns de uso frequente: de professor – *docente*; de estômago – *gástrico*; de guerra – *bélico*; de rio – *fluvial*. Considere sempre a situação comunicativa para escolher entre uma e outra forma.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

Lembra?

Locuções adjetivas são formadas por *preposição + substantivo* e, assim como fazem os adjetivos, sua função é modificar, caracterizar o termo a que se relacionam. Ex: *eclipse da lua*, *dor de estômago*, *recurso de estilo* etc.

Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA

1. Leia o cartum da ilustradora gaúcha Fabiane Bento Langona, conhecida como Chiquinha.

- A que se refere, fora do contexto do cartum, a expressão “patrimônio da humanidade”?
- O que justifica a inserção de “colinho de mãe” entre os bens que são patrimônio da humanidade?
- De que maneira o cartum ilustra essa ideia?
- As expressões “de mãe” e “da humanidade” podem ser substituídas por palavras únicas. Quais são elas? *Os adjetivos materno (ou maternal) e humano.*
- As duas substituições poderiam ser feitas no texto do cartum, sem alteração de seu sentido? Justifique.



FABIANE LANGONA/FOLHAPRESS

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

2. Leia uma história em quadrinhos dos paulistas Fábio Moon e Gabriel Bá.

Moon & Bá



FÁBIO MOON E GABRIEL BÁ/FOLHAPRESS

WWW.10PAEZINHOS.COM.BR

2a. Dialogam com as tradicionais narrativas de aventura, de valor moral.

- Com que tipo de narrativa a imagem e a fala do primeiro quadrinho dialogam?
- Que associação o leitor deve construir entre esse primeiro quadrinho e os outros cinco? *O primeiro quadrinho apresenta uma ordem de busca do que é mais precioso, cuja resposta é dada individualmente por cada um dos personagens dos demais quadros, sugerindo valores pessoais.*
- Considerando a ordem dada ao pássaro, explique por que as respostas dos cinco personagens estão centradas em substantivos.
- O substantivo *bróder* formou-se a partir de um termo emprestado da língua inglesa. Identifique a palavra que lhe deu origem e a variedade linguística em que ele ocorre.
- A que substantivo abstrato *bróder* remete? *Ao substantivo abstrato *amizade*.*

Lembra?

O **substantivo abstrato** é aquele que nomeia algo que se manifesta associado a um ser: nomes de sentimentos, estados, qualidades, processos e ações em geral.

2c. A expressão “o que”, usada na ordem, cria a expectativa de uma resposta centrada na indicação de um ser ou objeto, função exercida pelos substantivos.
2d. *Bróder* formou-se a partir do substantivo inglês *brother*, cujo significado é “irmão”, e ocorre nas variedades linguísticas dos jovens, sobretudo das áreas urbanas.

! **Gênero e número.** Entendemos que a observação de particularidades na flexão de substantivos e adjetivos, nesta etapa da escolaridade, pressupõe o movimento de confirmação a partir da comparação dos exemplos com os procedimentos de uso da língua que fazem parte do repertório pessoal. Por isso, sugerimos que ocorra uma leitura prévia da atividade, em casa ou na sala de aula em leitura silenciosa, e que os alunos anotem dúvidas. A exposição da teoria pode ser feita a partir delas. Aproveitamos para explicar que a apresentação, neste capítulo, de um conjunto de regras não tem como objetivo propor a memorização; pretendemos que os alunos tenham material confiável e prático de consulta.

1. Não. O garotinho teria dito que “a bombeira desceu a escada grávida”, o que não despertaria a atenção da professora para um possível equívoco de sentido.

2. Alguns assuntos não são tratados com naturalidade em determinados contextos. Nessa anedota, a professora parece evitar dar uma explicação sobre o processo da gravidez, talvez por ser uma criança pequena, como sugere *garotinho*.

Gênero e número

Os substantivos e os adjetivos expressam as noções de gênero (feminino e masculino) e de número (singular e plural) por meio de variações em sua forma (flexão) ou por recursos externos a eles, como os termos que os acompanham ou o contexto em que são usados.

Gênero

Inicie o estudo do gênero lendo a anedota a seguir.

— Diga-me uma frase sobre um servidor público — pediu a professora.

O garotinho escreveu: “O bombeiro desceu a escada grávido”. A professora chamou o menino para um canto a fim de corrigi-lo:

— Você não sabe o que quer dizer *grávido*?

— Claro — respondeu o aluno muito confiante. — Quer dizer “carregando” uma criança.

Disponível em: <<https://rotanews176.com.br/sorria-e-relaxe-com-as-melhores-piadas/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

1. Suponha que o garotinho tivesse optado por falar de uma mulher com a mesma profissão. Ele teria tido a oportunidade de rever o sentido que atribui a “grávido”? Explique sua resposta.

2. O que justifica a professora ter afastado o menino para corrigi-lo?

O efeito da anedota está diretamente relacionado ao uso que o falante faz do adjetivo “grávido”, chamando a atenção para a questão do gênero. Além de ser incoerente a flexão no masculino, o adjetivo está caracterizando o substantivo “bombeiro”, ampliando o estranhamento.

Todos os substantivos da língua portuguesa apresentam um gênero gramatical, que pode ser identificado pelo artigo, pronome ou adjetivo que os acompanha. Em **o bombeiro**, **nosso planeta** e **sofá espaçoso** os substantivos são masculinos, enquanto em **a terra**, **esta escolha** e **lapiseira usada** são femininos.

Como se percebe, o gênero é uma referência linguística e não está diretamente associado à questão do sexo, que se atribui apenas a seres humanos e a animais. Além disso, algumas palavras, independentemente de seu gênero, podem indicar seres de ambos os sexos, como *criança*, *indivíduo* ou *vítima*.

Nos casos em que o substantivo pode se flexionar, a formação do feminino é feita, em geral, pelo emprego de desinências ou sufixos nominais. Veja.

- troca da desinência de gênero masculino **-o** pela desinência de gênero feminino **-a**: menino — menina; *secretário* — *secretária*.
- acréscimo de **-a** em parte dos substantivos terminados em consoante: professor — professora; juiz — juíza.
- troca de **-ão** por **-ã**, **-oa** ou **-ona**: irmão — irmã; *mandão* — *mandona*.
- uso de **sufixo** específico para indicar o feminino: *príncipe* — *princesa*; *ator* — *atriz*.

! Se achar necessário, use as informações do texto teórico para introduzir a classificação dos substantivos **uniformes**. Os substantivos **sobrecomuns** foram exemplificados com *criança, indivíduo ou vítima*; os **comuns de dois gêneros**, com *o/a gerente, o/a jovem e o/a viajante*, e os **epicenos**, com *a arara macho e a fêmea do jacaré*. Optamos por privilegiar a observação de que a noção de gênero se manifesta de maneira bastante variada no conjunto dos substantivos por entender que a classificação não contribui para a qualificação da competência discursiva dos estudantes.

É lógico!

A flexão em número envolve o reconhecimento de padrões, uma habilidade do pensamento computacional.

A distinção de gênero também pode ser indicada por mecanismos que não se referem à flexão nominal. É o caso do emprego de palavras diferentes: *pai — mãe; homem — mulher; cavalo — égua; bode — cabra*.

Há, ainda, os casos em que nenhuma alteração ocorre no substantivo, cabendo ao contexto ou a algum outro elemento linguístico identificar o gênero. É o que ocorre, por exemplo, com *o/a gerente, o/a jovem e o/a viajante* ou com nomes de animais a que se acrescentam as palavras *macho e fêmea* para a distinção: *a arara macho; a fêmea do jacaré*.

Os adjetivos, por sua vez, adotam o gênero dos substantivos que determinam. Parte deles apresenta uma forma específica para o masculino e outra para o feminino — *garoto bonito, garota bonita; doce holandês, música holandesa*; outros mantêm a mesma forma para referência aos dois gêneros — *o chá quente, a sopa quente; um conto fascinante, uma ópera fascinante*.

Número

Os substantivos podem estar no singular, designando um único elemento, ou no plural, indicando vários deles. Os adjetivos concordam com eles.

• Regra geral

O singular de substantivos e adjetivos não é marcado por nenhuma desinência específica. A regra geral para a formação do plural é o acréscimo de **-s**, que, em alguns casos, pode exigir modificações na palavra. Veja.

mãe	→	mães
Palavras terminadas em <i>vogal</i> ou <i>ditongo</i> : acréscimo da desinência -s .		

jovem	→	jovens
Palavras terminadas em -m : troca-se o -m por -n e acrescenta-se a desinência -s .		

veloz	→	velozes
Palavras terminadas em -r, -s e -z : acrescenta-se a vogal temática -e antes da desinência -s .		

especial	→	especiais
Palavras terminadas em -al, -el, -ol e -ul : suprime-se o -l e acrescenta-se -is (exceção: <i>mal – males</i>).		

funil	→	funis
Palavras terminadas em -il (sílabo tônica): suprime-se o -l e acrescenta-se -s .		

réptil	→	répteis
Palavras terminadas em il (sílabo átona): suprime-se o -l e acrescenta-se -eis .		

• Substantivos terminados em **-ão**

Alguns substantivos terminados em **-ão** formam seu plural conforme a regra geral dos ditongos, com o acréscimo da desinência **-s**. Há casos, porém, em que o **-ão** é trocado por outras formas em razão de diferenciações que as palavras sofreram ao longo do tempo. Veja alguns exemplos:

ão – ãos	cidadão – cidadãos; cristão – cristãos; grão – grãos; irmão – irmãos
ão – ões	barracão – barracões; feijão – feijões; leilão – leilões; opinião – opiniões
ão –ães	alemão – alemães; cão – cães; escrivão – escrivães; pão – pães
ão –ães, ãos, ões	anão – anãos, anões; ermitão – ermitães, ermitãos, ermitões

• Substantivos e adjetivos compostos

Substantivos compostos que não são separados por hífen seguem as regras de flexão no plural dos substantivos simples. Exemplos: *girassol — girassóis*.

No caso daqueles separados por hífen, a regra geral prevê que os elementos de composição que pertencem à classe dos substantivos, adjetivos, numerais e pronomes vão para o plural, desde que não haja preposição entre eles. Assim temos:

quinta-feira → quintas-feiras
numeral + substantivo

saca-rolha → saca-rolhas
verbo + substantivo

abaixo-assinado → abaixo-assinados
advérbio + adjetivo

estrela-do-mar → estrelas-do-mar
substantivo + preposição + substantivo

Presença de preposição entre os elementos: apenas o primeiro vai para o plural

No caso de compostos de dois substantivos em que o segundo especifica o primeiro, indicando finalidade ou tipo, há duas possibilidades: ambos vão para o plural ou apenas o primeiro. Exemplo: *micos-leões* ou *micos-leão*.

No caso dos adjetivos compostos, apenas o segundo componente vai para o plural. Exemplo: político-econômicos.

É exceção o composto *surdo-mudo*, cujo plural é *surdos-mudos*.

• Observações

- 1) Quando algumas palavras passam para o plural, o **o** fechado tônico muda para **o** aberto. Esse processo, chamado **metafonia**, é notado em *ovo*, *ovos*; *corpo*, *corpos*; *esforço*, *esforços*; entre outros exemplos.
- 2) Alguns substantivos têm sua pluralidade indicada por artigos, adjetivos, numerais ou pronomes que os acompanham. É o caso de *o(s) lápis*, *meu(s) atlas*, *vírus perigoso(s)*, *o(s) sem-terra*, entre outros.

Dica de professor

Quando tiver dúvida acerca da flexão em gênero ou número, consulte um dicionário. Além de explicar o sentido das palavras e fornecer informações sobre seu uso (ser regional, pejorativa etc.), os mais completos tratam de aspectos gramaticais. No verbete *ale-mão*, por exemplo, aparecerá “fem.: *alemã*; pl.: *alemães*”.

Meus óculos quebraram?

O substantivo *óculos* é uma palavra só usada no plural. Então, nas situações de uso de linguagem monitorada, empregamos *meus óculos quebraram* e não *meu óculos quebrou*, ainda que esta seja uma construção bastante comum nas demais situações. *Férias*, com o sentido de período de descanso, também só apresenta plural. As palavras *óculo* e *féria* existem, mas com outros sentidos: luneta e remuneração de um dia de trabalho, respectivamente.

Grau

Para abrir a obra poética *Pauliceia Desvairada*, de 1922, Mário de Andrade criou o “Prefácio interessantíssimo”, texto que lançava as principais ideias do movimento modernista. Nesse título, empregou um dos recursos de expressão da língua: a variação de grau. Por meio dela, acentuou, de modo sarcástico, a característica expressa pelo adjetivo.

A variação de grau, que pode ocorrer pelo acréscimo de afixos aos substantivos e adjetivos ou pela combinação destes com termos que os modificam, também exprime outros valores: tamanho (*boquinha*), intensidade (*superquieto*), avaliação (*filmaço*) etc. Trata-se de uma escolha expressiva, isto é, não obrigatória; por isso, a variação de grau não é um tipo de flexão. Observe:

cão bonitinho	cãozinho bonitinho	cãezinhos bonitos
O adjetivo concorda obrigatoriamente com o substantivo em gênero e número → flexão		
O adjetivo segue opcionalmente o grau do substantivo → variação		

! O grau é um fenômeno associado à semântica. Por meio dele, expressam-se não apenas a noção de tamanho, primeira a ser associada à palavra *grau*, mas também as noções de intensidade, quantidade, hierarquia e avaliação, bem como atitude afetiva, determinadas no contexto da comunicação. Preferimos tratar desses aspectos nas atividades de **Gênero, número e grau na prática**, que permitem considerar os termos inseridos em situações de comunicação, a nos estender na exposição teórica. Mantivemos, no entanto, os aspectos morfológicos e sintáticos relativos à expressão do grau, conforme a tradição gramatical, e sem incluir discussões recentes acerca, por exemplo, da impertinência da associação das noções de grau e de superlativação. Se desejar ler sobre o tema, sugerimos o estudo *O grau em perspectiva: uma abordagem centrada no uso* (São Paulo: Cortez, 2015), do professor José Romerito Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

Os substantivos e os adjetivos podem portar cargas afetivas, sugerindo a posição do falante diante do conteúdo que expressa: carinho, preocupação, ironia, crítica, desprezo etc.

Variação de grau do substantivo

O substantivo pode ser empregado nos graus **normal**, **diminutivo** e **aumentativo**. Para marcá-los, a língua dispõe de dois processos:

- **Sintético:** acrescentam-se **prefixos** ou **sufixos** aumentativos ou diminutivos aos substantivos. Exemplos: *minissaia*, *caixinha*, *casebre*, *hipermercado*, *peixão*.
- **Analítico:** empregam-se adjetivos que indicam aumento ou diminuição ao lado dos substantivos. Exemplos: *caixa minúscula*, *caixa pequena*, *caixa grande*, *caixa enorme*, *caixa gigante*.

Variação de grau do adjetivo

O adjetivo pode ser empregado nos graus **comparativo** e **superlativo**.

- **Grau comparativo:** estabelece uma comparação entre duas ou mais qualidades de um mesmo ser ou entre uma qualidade existente em mais de um ser. Pode ser de **igualdade**, de **inferioridade** ou de **superioridade**.

Comparativo	Exemplos
Igualdade	<i>O filme é tão bonito quanto crítico. / O filme é tão bonito quanto o livro.</i>
Inferioridade	<i>O filme é menos bonito (do) que crítico. / O filme é menos bonito (do) que o livro.</i>
Superioridade	<i>O filme é mais bonito (do) que crítico. / O filme é mais bonito (do) que o livro.</i>

Está correta a forma **mais bom**?

Alguns adjetivos têm formas particulares para indicar grau comparativo de superioridade e grau superlativo relativo: *bom = melhor*; *mau = pior*; *grande = maior*; *pequeno = menor*. Veja: *Esta sacola é **maior** que a outra. Aquele é o **melhor** dos cozinheiros.*

Nas situações que preveem linguagem monitorada, essas formas sintéticas só não são usadas na comparação entre qualidades de um mesmo ser: *O gerente é **mais bom** do que inteligente.*

- **Grau superlativo:** indica a superioridade de uma qualidade em relação ao que é considerado normal (superlativo **absoluto**) ou destaca uma qualidade do ser em relação a outros seres (superlativo **relativo**).

Superlativo	Características	Exemplos
Absoluto	sintético	O adjetivo recebe o acréscimo de um prefixo ou sufixo. <i>Era uma moça lindíssima. O tecido era supermacio.</i>
	analítico	O adjetivo vem acompanhado de um advérbio. <i>A moça era muito bonita. A casa era extremamente iluminada.</i>
Relativo	Empregam-se as fórmulas <i>o mais... de</i> , <i>o menos... de</i> ou variações. <i>A pesquisa era a mais complicada do ano. Ele é o atleta menos rápido do time.</i>	



A língua nas ruas

Atualmente, os prefixos têm se mostrado muito produtivos como recurso de intensificação das ideias expressas por substantivos e adjetivos. Em lugar de dizer *muitíssimo cansada*, por exemplo, não é incomum que se diga *megacansada*. Reúna-se com alguns colegas para pesquisar esse uso. Antes de iniciar, definam o tipo de material que será analisado: canais de resenhas na internet, campanhas publicitárias, fala espontânea de jovens, comentários de leitor em *sites* de notícias, *blogs* de moda etc. Esse contorno é importante para que vocês consigam analisar o material coletado. [Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.](#)

Bate-papo de respeito

Em 1934, o linguista pernambucano Mário Marroquim escreveu o seguinte comentário sobre o gênero dos substantivos em algumas variedades linguísticas usadas em Alagoas e Pernambuco:

Em matéria de gênero, número e grau, as classes cultas seguem a boa língua. As concordâncias são as que determina a gramática, nem perpetraram os solecismos vulgares e habituais do povo iletrado. [...]

O povo tem, sim, uma maneira própria de construir a frase e uma concordância particular, profundamente diversa da portuguesa.

[...]

Ao povo, o substantivo uniforme aparece como uma aberração. Sua mentalidade primária só compreende os seres divididos entre dois sexos. É ainda a necessidade de clareza e simplificação.

Da mesma forma que dá gênero masculino e feminino aos substantivos, flexiona os adjetivos que na língua culta são uniformes.

Monstro tem assim o feminino *monstra*; *severgonha* faz *severgonho*.

MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*. 4. ed. Maceió: Ufal, 2008.

Converse com os seus colegas acerca do que diz Marroquim:

- O que mudou nas abordagens da língua entre os anos 1930 e hoje?
- A que o linguista atribui as particularidades no uso da língua que observou?
- Observa-se, atualmente, alguma dificuldade no uso do feminino em termos que indicam certas profissionais: *presidenta*, *árbitra* e *general* são alguns exemplos. Também se pode associar essa dificuldade à “mentalidade” dos falantes? Discutam essa ideia. [Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.](#)

Sabia?

Em 1967, a mineira Léa Campos foi a primeira mulher a se formar como árbitra. Uma lei daquele período proibia as mulheres de praticar o futebol, mas não fazia menção à arbitragem. Apesar de ter concluído o curso, ela não pôde participar da formação por represálias machistas. Hoje, muitas mulheres são árbitras em jogos de futebol masculino e feminino.



LIVIA WU

! O estudo da concordância nominal será feito em atividades ao longo deste volume, tendo sido iniciado com a reflexão acerca das variedades linguísticas. Entendemos que a apropriação e a consolidação desse tópico são mais efetivas quando recorrentes e derivadas da análise de determinados sintagmas típicos, o que nos leva a descartar a produção de um capítulo específico para a sistematização de regras.

Gênero, número e grau NA PRÁTICA

1. Analise o card reproduzido abaixo, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). [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 e gênero. Usaremos os termos correntes.](#)

Todo doguinho TEM SEU VALOR!

Homens acusados do **furto qualificado de um cachorro "vira-lata"** tentaram trancar ação penal ao atribuir ao animal um **valor insignificante devido à ausência de raça**. Tribunal rejeitou o argumento.

Decisão do TJSC

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ)

Investigue

O que é um “furto qualificado”? Como ele se diferencia de um roubo ou de um furto simples? Essas informações fazem alguma diferença para o cidadão comum?

De maneira simplificada, furto qualificado é aquele em que há vestígios do crime, como, por exemplo, a destruição de um obstáculo (um corte na mochila, um cadeado arrombado etc.). Furto simples é aquele que ocorre sem que exista indício de que o objeto foi furtado (a percepção de que a carteira sumiu durante um trajeto feito a pé, por exemplo). No roubo há abordagem do indivíduo, que sofre ameaça, coação ou agressão para retirada do objeto. Conhecer essas informações contribui para que a pessoa adote medidas de segurança que, por exemplo, impeçam o furto simples, o qual, em geral, inviabiliza a ação das autoridades. Elas também são necessárias, por exemplo, quando se faz um seguro de celular, automóvel ou outro bem, já que nem todas essas formas de subtração de bens são cobertas.

1a. Homens furtaram um cachorro e tentaram anular a acusação usando o argumento de que, por não ter raça definida, o animal não teria valor, mas o argumento não foi aceito.

1b. Formou-se com o acréscimo do sufixo **-inho**, da língua portuguesa, à palavra *dog*, da língua inglesa.

1c. No contexto do *card*, o diminutivo expressa uma ideia afetiva, carinhosa, enquanto, na fala dos acusados, teria um valor depreciativo.

1d. O *card* procura acrescentar um valor mais afetivo à informação que transmite, relativa ao campo do Direito. O uso da letra cursiva, mais pessoal, bem como o *close* no focinho do cão criam um contexto mais informal e terno.



Desafio de linguagem

Produção de *card*

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Junte-se com mais três colegas e produzam um *card* para instruir as pessoas sobre a diferença entre um furto simples e um furto qualificado. Para planejar o material, discutam:

- Qual é a relevância dessa informação? Que contexto pode mostrar essa relevância?
- Que tom será mais eficiente: Sério? Bem-humorado? Afetivo?
- Que imagem contribuiria para expressar a ideia e atrair a atenção?
- Que tipo de letra seria legível e adequada ao contexto?

Em seguida, usem um editor de imagem para montar o *card* e depois distribuí-lo. Lembrem-se: é fundamental a precisão de suas informações para que não resultem em desinformação.

2. Leia atentamente esta tirinha da quadrinista fluminense Clara Gomes.

BICHINHOS DE JARDIM



Clara Gomes

CLARA GOMES

2b. Ficará "os novos picolés de fruta naturalmente artificializados". Veja se os alunos perceberam que *artificializado* refere-se a *picolé* e, portanto, a mudança deste implica a alteração do adjetivo. Já "de fruta" não deve ser flexionado no plural porque se trata de uma locução adjetiva que está caracterizando *picolé*, indicando seu tipo. O plural seria usado apenas caso se desejasse indicar variedades, como em "fábrica de meias".

2d. As expressões "um forno autolimpante", "uma geladeira autodescongelante" e "uma televisão entediante" são formadas por artigo + substantivo + adjetivo. O paralelismo dessas estruturas gramaticais iguala os três produtos e sugere sua desimportância.

2e. Em "novos comerciais e antigos programas" ocorre uma antítese que destaca o fato de as novidades, na televisão, se concentram no estímulo do consumismo.

2g. Do ponto de vista dos fabricantes, os afixos acrescentados aos nomes dos produtos de limpeza veiculam valor positivo, ligado às ideias de eficácia e força, mas, nos substantivos criados, o exagero foi evidenciado, contribuindo para o tom de humor e crítica da tira.

- Qual é o núcleo do sintagma nominal "o novo picolé de fruta naturalmente artificializado"? Por quê? *Picolé, porque é a palavra mais importante do sintagma.*
- Como ficará o sintagma se esse núcleo for colocado no plural?
- Ao ouvir o comentário da Joaninha, no primeiro quadrinho, Mauro (o "minhoco") expressa perplexidade. O que motiva esse espanto? *A incoerência na expressão "naturalmente artificializado".*
- Na fala da Joaninha, no segundo quadrinho, ocorre paralelismo (isto é, semelhança) entre três expressões. Explique como esse recurso é construído e qual é o seu efeito.
- Também há paralelismo na fala do televisor. Que efeito é criado? Justifique.
- Copie as reescritas dessa fala, substituindo o símbolo ♦ pelas formas adequadas do adjetivo *novo*.
Assista hoje a ♦ comerciais e novelas. *novos*
Assista hoje a ♦ novelas e comerciais. *novas*
Assista hoje a novelas e comerciais ♦. *novos*
Assista hoje a comerciais e novelas ♦. *novos/novas*
- De que maneira o último quadrinho satiriza as propagandas de produtos de limpeza?

Como faço a concordância?

- 1) Quando um adjetivo modifica dois ou mais núcleos pospostos a ele, isto é, que vêm 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.

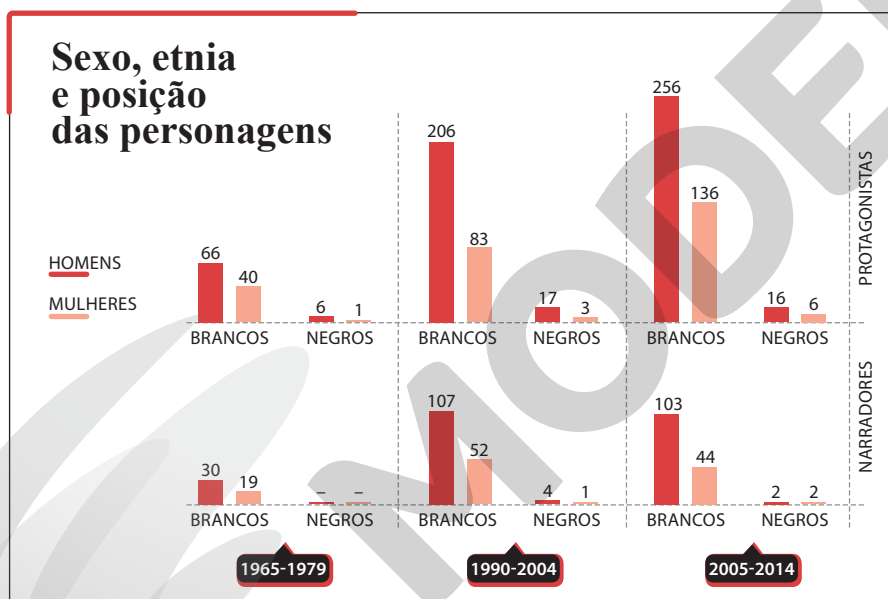
Atendemos **duas** crianças e **uma** mulher **feridas**.

Atendemos **uma** menina e **um** idoso **feridos**.

- Pode concordar com o núcleo mais próximo, formulação que associa a caracterização ao último núcleo.

Atendemos duas crianças e **uma** mulher **ferida**.

3. Analise o gráfico publicado pela *Revista Cult* com dados de um estudo realizado por pesquisadores da Universidade de Brasília, orientados pela professora Regina Dalcastagnè.



Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

- a) Quais são as desinências de gênero e de número em “brancos” e “negros”? O que justifica essa flexão dos adjetivos?
- b) A locução “das personagens” revela que o texto foi escrito conforme uma variante mais antiga do português. Explique por quê.
- c) Os substantivos “personagens”, “protagonistas” e “narradores” poderiam se flexionar para indicar grupos exclusivamente masculinos ou femininos? Explique sua resposta.
- d) Com base nos dados referentes aos protagonistas masculinos, é correto dizer que os romancistas estão inserindo maior diversidade na literatura? Justifique com dados numéricos.
- e) Seria correto afirmar que o número de narradoras negras dobrou no período entre 1990 e 2014? A que conclusão o leitor seria levado por essa informação caso estivesse desacompanhada de outros dados?

3a. A desinência de gênero é -o e a de número é -s, usadas para concordância com “homens e mulheres”. Quando há termos de gêneros diferentes, a concordância se faz no masculino.

3b. O termo “personagem”, atualmente, é acompanhado tanto pelo artigo masculino quanto pelo feminino. No caso, por se referir a homens e mulheres, era esperada a locução “dos personagens”.

3c. Apenas “narradores” flexiona-se para indicar gênero. Nos dois outros casos, é preciso o emprego do artigo ou de outro determinante.

3d. Não. A porcentagem de personagens negros nos romances vem caindo: eram 8,3% no primeiro período analisado e passou a 7,6% no segundo e 5,8% no terceiro.

3e. A informação está correta do ponto de vista matemático, mas poderia levar o leitor a concluir que há avanço rumo à diversidade, o que é desmentido pela quantidade irrisória de narradoras negras.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Definição de numeral e artigo
- Tipos de numeral
- Valores semânticos de artigo definido e artigo indefinido
- Flexões do numeral e do artigo

Lembra?

Paródia é a retomada de um texto, que é deformado com intenção crítica ou satírica, havendo discordância entre a voz original e a nova.

2. “Sapos” seriam as pessoas com quem a princesa se relacionou e que não se mostraram à altura de seus desejos e “príncipe” seria aquele que, finalmente, a atenderia plenamente.

3. A expressão refere-se ao ato de devorar os “sapos”, no caso, os seres beijados pela princesa, e ao ato de tolerar os “sapos”, isto é, as coisas desagradáveis com que tem de lidar.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

No site do Ministério da Saúde, você pode conhecer campanhas divulgadas no Brasil inteiro para informar e estimular a doação de sangue e de órgãos, a vacinação, a amamentação, entre outros temas. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/campanhas>> (acesso em: 15 maio 2020).

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXIII.

Pra começar

1. Em lugar de relatar a surpresa e a felicidade da princesa em quebrar o encantamento que aprisiona o príncipe, o miniconto mostra uma princesa desesperada por um príncipe e a frustração de seu desejo pelo próprio pai.

Conheça este miniconto do escritor português Carlos Seabra. A escolha desse texto dialoga com os objetivos da habilidade EM13LP03, que indica a importância do reconhecimento das relações dialógicas como parte indissociável do processo de leitura.

SAPOS

A princesa beijava todos os sapos, esperando desencantar um príncipe. Mas seu pai, o rei, notório engolidor de sapos, não deixava escapar um!

Disponível em: <<https://cseabra.wordpress.com/microcontos/>>. Acesso em: 15 maio 2020.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. Explique por que o miniconto é uma paródia do conto de fadas “O príncipe sapo”, cuja versão mais conhecida é dos Irmãos Grimm.
2. Considerando o sentido dessa reformulação do conto, a que corresponderia “sapos” e o que significaria “príncipe”?
3. A caracterização do rei como um “engolidor de sapos” apresenta duplo sentido. Quais são os sentidos possíveis?
4. O comportamento da princesa é sugerido, sobretudo, pelo emprego do termo “todos”. Que palavra, no contexto, se opõe diretamente a todos? A palavra *um*.

Nesse miniconto, “um” ocorre como artigo e depois como numeral. Na primeira ocorrência, torna imprecisa a referência feita pelo substantivo: “um príncipe” tem um valor próximo de “príncipe qualquer”, “príncipe indeterminado”. Nesse caso, *um* é **artigo**. Já na segunda ocorrência, é uma referência quantitativa. *Um* é **numeral**.

O **artigo** especifica o substantivo, mostrando-o de maneira particularizada ou genérica. É uma palavra variável, que se antepõe ao substantivo e concorda com ele em gênero e número.

O **numeral** indica uma quantidade numérica exata ou a relação de uma parte com um todo em situações de ordem, multiplicação e divisão. Pode acompanhar o substantivo, funcionando como termo determinante, ou atuar como núcleo do sintagma nominal. Alguns numerais são variáveis em gênero e número.

1. O anúncio contrasta uma quantidade unitária, referente ao que pede ao interlocutor (uma doação, um gesto), a um resultado múltiplo (três vidas, um milhão de sorrisos), o que sugere grande benefício e contribui, assim, para o convencimento.

Numeral

Leia o anúncio publicitário ao lado.

1. Por que as relações de quantidade assumem, nesse anúncio, uma função persuasiva?
2. Que recurso reforça a exploração das quantidades unitárias? Qual é o seu efeito? O emprego do adjetivo “única” ao lado de “uma” e do adjetivo “simples” ao lado de “um” reforça a ideia de que o ato de doar não exige muito do interlocutor.
3. A que se referem os “sorrisos” mencionados no texto? As pessoas beneficiadas direta ou indiretamente pela doação.
4. Por que a quantidade de sorrisos não deve ser entendida literalmente?

Disponível em: <<https://amparomaissaude.blogspot.com/2018/11/doacao-de-sangue-requisitos-quem-pode.html>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

4. Não há como precisar o número de beneficiados por uma doação. “Um milhão” é uma expressão hiperbólica, que pretende marcar a ideia de “muitos”, “inúmeros”.

LIVRARIA FLORENCE



Esse anúncio publicitário foi produzido por ocasião do Dia Mundial do Doador de Sangue. Para convencer o leitor a fazer a doação, ele se vale de diferentes quantidades numéricas, expressas por meio de palavras – *uma, três, um, um milhão* –, classificadas como **numerais**. As palavras da classe dos numerais dividem-se em quatro grupos:

- **Numeral cardinal:** expressa quantidade numérica inteira.
*Na reunião de pais, **cinco** alunos expuseram suas sugestões.*
- **Numeral ordinal:** expressa ordem em uma sequência.
*Terminou a maratona em **quinto** lugar.*
- **Numeral multiplicativo:** indica quantidade múltipla.
*Recebeu o **dobro** do valor imaginado.*
- **Numeral fracionário:** indica quantidade fracionada.
***Um terço** das crianças não tinha tomado a vacina.*

Observe que os numerais podem compor o sintagma nominal exercendo a função de **determinantes** dos substantivos, como ocorreu nos dois primeiros exemplos, ou podem funcionar como **núcleos**, sendo determinados por outros termos, como mostram os dois últimos exemplos.

Quanto à forma, poucos numerais são variáveis. Veja alguns exemplos.

um → uma flexão de gênero	duzentos (e demais centenas) → duzent as flexão de gênero
bilhão → bilhões flexão de número	terceiro → terceiras flexão de gênero e de número

Artigo

Um e *uma*, bem como suas flexões no plural *uns* e *umas*, são chamados de **artigos indefinidos**, porque indeterminam, generalizam o sentido do substantivo com que se relacionam. Já *o*, *a*, *os* e *as* são classificados como **artigos definidos**, porque particularizam o sentido do substantivo. Observe como funcionam os artigos na introdução deste conto de Hans Christian Andersen.

Imagino que vocês saibam que na China houve uma vez **um imperador** chinês que tinha **o palácio** mais espetacular do mundo. [...] Tudo **no jardim do imperador** era pensado com muita inteligência. O jardim era tão grande que nem o jardineiro sabia onde acabava. Quem andasse por ele ia dar **numa** encantadora **floresta** de árvores altas e lagos profundos; **a floresta** descia até o mar, que era azul e profundo. **Os** grandes **navios** podiam navegar logo abaixo dos ramos – e nesses ramos vivia **um rouxinol**. **O rouxinol** cantava tão divinamente que mesmo **um** pobre **pescador** que toda noite saía para recolher suas redes e tinha muitas outras coisas que cuidar, quando ouvia o canto do rouxinol ficava quieto escutando.

ANDERSEN, Hans Christian. O rouxinol. In: *Histórias maravilhosas de Andersen*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001. (Fragmento).

Quando mencionados pela primeira vez no discurso, os substantivos “imperador”, “floresta” e “rouxinol” foram antecedidos de artigos indefinidos, por serem termos ainda desconhecidos do leitor. Em seguida, esses mesmos substantivos, quando retomados, passaram a ser acompanhados por artigos definidos.

Os artigos definidos vinculam o substantivo a uma informação já disponível para o leitor. É isso que explica seu uso com o substantivo “jardim”, que já estava particularizado no contexto (pertence ao palácio já conhecido pelo leitor). Já os substantivos “palácio”, caracterizado pela expressão “mais espetacular do mundo”, e “navios”, caracterizado por “grandes”, surgem como elementos específicos, que se distinguem dos demais.

Já o substantivo “pescador”, por sua vez, foi introduzido por um artigo indefinido, porque não faz parte das referências do leitor e deve ser entendido como um pescador qualquer.

Sabia?

Os numerais romanos de títulos de papas e reis, capítulos de obras e séculos devem ser lidos como numerais ordinais até *décimo* e como cardinais a partir daí. Exemplos:

- *O papa João Paulo II antecedeu ao papa Francisco. (lê-se **segundo**)*
 - *O rei Luís XVI foi executado durante a Revolução Francesa. (lê-se **dezesesseis**)*
- No caso de o numeral anteceder o substantivo, será utilizado sempre o ordinal:
- *Este ano acontece a **XVII** Festa da Uva na cidade. (lê-se **décima sétima**)*

! **Numeral** – Evanildo Bechara, em *Gramática escolar da língua portuguesa* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010), questiona a inclusão dos ordinais, multiplicativos e fracionários na classe dos numerais, argumentando que não exprimem propriamente uma quantidade, além de, do ponto de vista sintático, comportarem-se, em geral, como adjetivos. Já José Carlos de Azeredo, em *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (São Paulo: Publifolha, 2008), questiona a própria existência de uma classe à parte para os numerais, entendendo que são substantivos ou adjetivos, conforme a função que desempenham no sintagma. Preferimos manter para o aluno a abordagem tradicional, mas recomendamos que você leia as exposições teóricas feitas pelos estudiosos.

Dica de professor

Alguns títulos de obras são iniciados por artigos, os quais não devem ser combinados com a palavra antecedente. Exemplo: *Jerônimo é um personagem de **O cortiço*** (e não “do Cortiço”); *Torci por **O Rei Leão** na premiação* (e não “pelo Rei Leão”).

! 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. Se desejar ler mais sobre o tema, sugerimos a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (São Paulo: Publifolha, 2018), p. 179-180.

! Evanildo Bechara, em *Gramática escolar da língua portuguesa* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010), distingue os processos de *combinação*, quando a associação da preposição com o artigo se faz sem alterações (a + o = ao), e de *contração*, quando há mudanças (em + a = na). Celso Cunha e Lindley Cintra, em *Nova gramática do português contemporâneo* (Rio de Janeiro: Lexikon, 2008), empregam apenas o termo *combinação*. Já Marcos Bagno, em *Gramática pedagógica do português brasileiro* (São Paulo: Parábola, 2012), e Mário Vilela e Ingedore V. Koch, em *Gramática da Língua Portuguesa* (São Paulo: Almedina, 2001), empregam *contração*. Consideramos que essa distinção não precisa ser levada à sala de aula.

Cabe lembrar que os artigos podem se associar com preposições, como ocorre em “do” (imperador) e “numa” (encantadora floresta). Observe:

Preposição	(+) Artigos	Formas resultantes
a	o, a, os, as	ao, à, aos, às
de	o, a, os, as, um, uma, uns, umas	do, da, dos, das, dum, duma, duns, dumas
em	o, a, os, as, um, uma, uns, umas	no, na, nos, nas, num, numa, nuns, numas
per	o, a, os, as	pelo, pela, pelos, pelas

Forma antiga da preposição *por* ←

Numeral e artigo NA PRÁTICA

1. As imagens abaixo são reproduções de telas de um infográfico animado produzido pela WWF. A World Wide Fund for Nature (Fundo Mundial para a Natureza) é uma Ong internacional que atua na conservação, investigação e recuperação do meio ambiente.



! É importante que os alunos possam assistir à exibição do infográfico para que discutam aspectos relativos à animação. Há orientações para a atividade no **Suplemento para o professor**. Há também, nesta atividade, um **Desafio de linguagem**. Sugerimos que ele seja realizado após a correção para que o aluno não tenha dúvida quanto ao conteúdo do texto e possa dedicar sua atenção ao processo de elaboração textual.

WWF. *A água no mundo*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-Wq0yJdKewQ>>. Acesso em: 15 maio 2020.

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

FOTOS: REPRODUÇÃO/WWF-BRASIL

- Quais tipos de numerais foram usados na composição desse infográfico? **Numerais cardinais e numerais fracionários.**
- A sequência de informações apresentadas no infográfico constrói uma linha de raciocínio. Explique essa linha, observando os blocos de informações.
- Reescreva as telas 2 a 5 sem empregar numerais e mantendo as informações principais.
- Do ponto de vista da informação, por que a versão original é mais vantajosa que a reescrita?
- Na tela 6, apresenta-se a mesma informação de duas maneiras. Qual é a vantagem dessa construção?
- A tela 7 faz uso de uma comparação. Qual é o objetivo dela?
- Explique o texto verbal da última tela e a escolha das figuras que o acompanham.
- Observe a composição do infográfico. O que dá uniformidade a ele do ponto de vista:
 - das cores? **Foram empregadas apenas três cores: o branco, o laranja e o azul (um tom escuro, um claro e um esverdeado).**
 - das letras? **Foi empregado um único tipo de letra, havendo variação no tamanho e no uso ou não de *bold* (negrito).**

1b. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno identifique que, após a abertura, há três blocos de informações. O primeiro (telas 2 a 5) mostra a quantidade de água no planeta, chamando a atenção para a pequena porção disponível para consumo; o segundo (telas 6 e 7), algumas situações corriqueiras que provocam o desperdício desse recurso; o terceiro (telas 8 e 9), a relevância da água para a vida humana.

1c. Sugestão de resposta: A maior parte do planeta é coberta por água. Grande parte dessa água é salgada. Uma parte muito pequena é doce e está nas geleiras. A quantidade de água adequada ao consumo é mínima. Peça a leitura de algumas respostas e verifique se os alunos conseguiram estabelecer uma relação de proporção coerente com as quantidades expressas no infográfico.

1d. O uso de valores torna a informação mais precisa, o que garante uma compreensão melhor do problema que está sendo apresentado.

1e. 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 prazo maior.

1f. Tornar a informação menos abstrata ao leitor, que passa a "visualizar" a quantidade desperdiçada. Pergunte aos alunos 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.

1g. 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 uma das telas.



Desafio de linguagem Análise de infográfico

! Veja orientações para a atividade no **Suplemento para o professor**.

Agora, você vai escrever uma breve análise do infográfico animado. Siga o roteiro.

- Inicie identificando o texto em análise – gênero, título e responsável pela produção – e seu objetivo.
- No segundo período, aborde o emprego das quantidades, relacionando-as às informações apresentadas. Para ligar esse recurso ao objetivo citado antes, use um conectivo no início do período. Ex.: **"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 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 inserir a descrição.
- A descrição dos recursos pode ocupar mais de um período.

Ao terminar a escrita, não se esqueça de fazer uma boa revisão, observando a grafia das palavras, a concordância, o uso da vírgula etc.

A formulação de uma regra envolve o reconhecimento de padrões, uma habilidade do pensamento computacional.



A língua nas ruas

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

Que forma você escolheria entre as apresentadas abaixo?

- 30% dos sócios votou ou 30% dos sócios votaram?
- 30% do grupo votou ou 30% do grupo votaram?
- 30% votou ou 30% votaram?

Faça uma pesquisa usando a internet. Consulte sites jornalísticos, blogs, anúncios, entre outros, e verifique como essa concordância tem sido feita. Tente formular uma regra com base no que você observou.

2. A seguir estão reproduzidos títulos, linhas finas e lides de duas notícias sobre o mesmo fato.

Tremores de terra assustam moradores de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim

Foram registrados pelo menos 102 tremores e o maior abalo foi de magnitude 2.5

Tremores de terra assustaram moradores das cidades de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim, na madrugada desta quarta-feira (24). De acordo com o Laboratório Sismológico da UFRN (LabSis/UFRN), foram registrados pelo menos 102 tremores e o maior abalo foi de magnitude 2.5 na cidade de Boa Viagem. Algumas casas ficaram com rachaduras e moradores sentiram móveis balançar.

Publicado em: 24 jul. 2019. Disponível em: <<https://diarionordeste.verdesmares.com.br/editorias/regiao/online/tremores-de-terra-assustam-moradores-de-madalena-boia-viagem-e-quixeramobim-1.2127283>>. Acesso em: 15 maio 2020.

2c. As informações são atribuídas a terceiros (o LabSis, a Defesa Civil e os moradores), como se não houvesse uma observação direta ou vivência do fato.

2a. Os textos do gênero notícia frequentemente se iniciam com um *lide*, isto é, com um ou dois parágrafos em que se apresentam as principais informações relativas ao fato relatado: o que ocorreu, quando e onde. Em alguns casos, acrescenta-se quem está envolvido, por que o fato ocorreu e quais foram suas principais consequências.

Ceará registra uma série de mais de 100 tremores de terra

A atividade sísmica nas cidades cearenses de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim foi intensificada na madrugada desta quarta-feira, 24. Segundo o Laboratório Sismológico do Nordeste (LabSis) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foram anotados mais de 100 tremores. O de maior magnitude aconteceu em Boa Viagem – de 2.5 graus na escala Richter, que vai a 10 graus.

A Defesa Civil do Ceará registrou casas rachadas, e moradores relataram que móveis balançaram.

Publicado em: 24 jul. 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/07/24/ceara-registra-uma-serie-de-mais-de-100-tremores-de-terra.htm>>. Acesso em: 15 maio 2020.

Refere-se à frequência, ao tipo e ao grau de magnitude dos terremotos ocorridos ao longo do tempo em uma região.

Lembra?

Muitas notícias apresentam a estrutura chamada de “pirâmide invertida”, isto é, são iniciadas com um ou dois parágrafos, o *lide*, em que se apresentam as informações mais importantes: **O que** aconteceu? **Quando?** **Onde?** **Como?** **Quem** está envolvido? **Por quê?**

2b. O jornal regional menciona as cidades cearenses já no título, contando com o conhecimento do leitor para identificar a região em que ocorreu o fato, enquanto o outro indica o Estado, por ser uma informação de conhecimento mais geral.

Investigue. Esta é uma atividade interdisciplinar com Geografia.

Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Investigue

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

2d. A informação de que houve uma intensificação da atividade sísmica é mais precisa, porque revela que tal atividade é constante; a menção da ocorrência dos abalos pode sugerir, a quem não tem essa informação, que se trata de eventos isolados e inusitados.

2f. A explicação ajuda o leitor que não tem referências acerca da magnitude dos terremotos a entender se os tremores noticiados têm maior ou menor potencial destrutivo.

2g. A citação do laboratório dá credibilidade ao que está sendo apresentado, já que os dados são determinados por equipamentos e analisados por especialistas.

Biblioteca cultural

O Museu da Pessoa é um museu virtual, fundado em 1991. Registra e preserva informações sobre o mundo por meio de histórias pessoais. Acesse o *site* para conhecer as memórias de muitos brasileiros.

- O que explica a coincidência na escolha dos dados iniciais das duas notícias?
- A primeira notícia foi divulgada no *site* de um jornal da região Nordeste; a segunda, em um *site* de notícias de alcance nacional. Como essa diferença influencia na construção do título?
- Na segunda notícia, há maior distanciamento entre o produtor do texto e o fato que noticia. Como isso é percebido?
- A segunda notícia tem uma abordagem mais técnica do que a primeira. Do ponto de vista da informação, qual é a diferença entre dizer que ocorreu uma intensificação da atividade sísmica e dizer que ocorreram tremores de terra?
- Compare os fragmentos:

“foram registrados pelo menos 102 tremores e o maior abalo foi de magnitude 2.5 na cidade de Boa Viagem.”

“foram anotados mais de 100 tremores. O de maior magnitude aconteceu em Boa Viagem – de 2.5 graus na escala Richter, que vai a 10 graus.”

Quais soluções textuais foram encontradas, em cada notícia, para evitar a repetição do substantivo “tremor”? Na primeira, empregou-se um termo com sentido equivalente (abalos); na segunda, o substantivo foi suprimido, estando subentendido.

- Qual é a relevância da explicação sobre a escala Richter, na segunda notícia?
- Qual é a importância da menção ao Laboratório Sismológico da UFRN para a validação da informação apresentada?
- Compare as informações expressas em “pelo menos 102 tremores” e “mais de 100 tremores”. Explique por que, embora apresentem quantidades semelhantes, os dados numéricos parecem divergentes.

- Leia a transcrição de um depoimento disponível no Museu da Pessoa. A história de Ana Virgínia alude a um problema bastante sério no Brasil: o trabalho infantil doméstico.

Comecei a trabalhar com cinco anos. Deixei os estudos pra lá e fui trabalhar como doméstica para podê ajudar os meus pais a cuidar dos meus irmãos. Era uma vizinha que tinha lá por perto lá de casa. Ela disse assim: “Mulher, tu tem muito menino, me arranja ao menos uma menina dessa, me arranja ao menos essa menina aí pra ficar aqui em casa, pra ajudar a ficar com o menino, que esse menino dá muito trabalho. É muito pra brincar”. Aí a mãe “vai Ana”. Eu fui. Só que era assim, eu ficava com o menino veio, um veio bem gordão, eu era eu parecia um palito. Aí ficava aqui com o menino, me dava soco, eu, puf!, pra trás, com cadeira, com tudo. Aí caía com esses menino, aí quando terminava elas “não me leva a mal, não, lava só esses pratinho aí”, quando olhava a pia, cheia! Quando eu terminava “ô mulher, não leva a mal não, passa a vassourinha aqui”. Quando terminava “agora tu passa o pano”. Quando terminava “ô, minha filha, lava aquele banheiro que tá sujo”. Aí, nessa arrumação terminava a casa todinha e elas ia era dormi. Eu ficava lá no pé da... na pia. Elas não me pagava não. O pagamento que elas dava era assim tipo uma cesta básica pra mãe que dava pro mês.

MUSEU da Pessoa. *História de Ana Virgínia de Moraes Lima*. Publicada em: 19 dez. 2014. Disponível em: <<https://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/entre-idas-e-vindas-98278>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

3a. A pobreza e a desinformação. A mãe de Ana não parecia ver problema em ter sua filha de cinco anos trabalhando e aceita uma cesta básica como pagamento.

3c. O artigo **os** e o substantivo que ele acompanha, *estudo*, não estão concordando. Segundo a norma-padrão, deveria ter sido utilizado "deixei os estudos pra lá".

- a) Qual contexto favorece a existência desse tipo de trabalho?
- b) Considerando o depoimento, quais são as características do trabalho doméstico infantil? *O trabalho doméstico infantil afasta a criança dos estudos, submete-a a exploração, não garante nenhum tipo de direito e pode ser resultado de mentiras contadas à família.*
- c) A fala de Ana apresenta ocorrências de concordância que divergem da norma-padrão, por exemplo, na relação entre os substantivos e seus determinantes. O que se observa no trecho "deixei os estudos pra lá"?
- d) O mesmo tipo de concordância se repete na relação entre sujeito e verbo. Copie um trecho em que isso acontece. *Sugestão de resposta: "E elas ia era dormi".*
- e) A concordância usada por Ana impede a compreensão da noção de plural por quem a ouve? Explique. *Não. A presença de parte dos termos no plural já evidencia esse número.*
- f) Considerando o texto, é correto concluir que Ana desconhece a concordância padrão? Justifique. *Não. No início da fala, por exemplo, ela realiza a concordância conforme as normas: "para podê ajudar os meus pais a cuidar dos meus irmãos".*
- g) Os fragmentos a seguir foram retirados de textos escritos por falantes do português-Kaingang. O povo Kaingang vive em áreas indígenas do Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

"e que cada aluno valorize este cursos, para sua vida profissional e trabalhar em sua comunidades."

"mas é o costumes dos Kaingang."

"O que nós vimos no vídeos será difícil esquecer."

Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/1680/1491>>. Acesso em: 15 maio 2020.

Que diferença há entre a maneira como eles realizam a concordância de número e a que foi observada na fala de Ana? Levante uma hipótese para justificar essa forma.

Sabia?

Existem algumas controvérsias em relação à maneira de nomear os povos indígenas: *os kaingang, os kaingangs, os Kaingang ou os Kaingangs?* Para alguns especialistas, a grafia deveria seguir as regras da língua portuguesa e, assim como ocorre com *os franceses*, estaria correto *os kaingangs*. Contudo, os trabalhos acadêmicos e os órgãos governamentais e entidades que atuam junto aos povos indígenas têm escrito o substantivo com letra maiúscula e sem flexão de número, e essa convenção tem predominado.

Bate-papo de respeito



ACERVO PESSOAL

O uso mais frequente de construções sem concordância leva a observações do tipo: *fulano é burro, fulano não sabe falar português*. Esse sentimento de superioridade não ocorre só nos aspectos relacionados à linguagem. Ele pode também ser observado nas questões culturais mais amplas. É muito comum ouvir da boca de pessoas as mais diversas que é preciso "levar cultura" às classes menos prestigiadas pelo poder econômico ou que é preciso "levar cultura" para as pessoas do interior e da área rural.

Professora Maria Marta Pereira Scherre, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e da Universidade de Brasília (UnB), e pesquisadora do CNPq.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Entrevista sobre preconceito linguístico, variação e ensino, concedida a Jussara Abraçado. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*. n. 36, 1. sem. 2008, p. 13-14. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/36/entrevista.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2020. (Adaptado).

Tem se tornado comum a indicação de plural apenas nos 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 criticou a fala de que é preciso "levar cultura" às pessoas mais pobres ou que moram em áreas rurais. Como você se posiciona em relação a isso?

Forme um grupo para fazer essa discussão.

Sabia? Se achar pertinente, comente que o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa valida normas definidas por entidades científicas ou normalizadoras reconhecidas internacionalmente, como é o caso da Associação Brasileira de Antropologia, que foi responsável pela publicação da *Convenção da grafia dos nomes tribais*, de 1953, na qual se determinou a forma citada. Se quiser mais detalhes sobre essa discussão, sugerimos a leitura da seção "Da grafia dos nomes indígenas", no *Manual de Redação Oficial da Fundação Nacional do Índio (Funai)*. O documento está disponível na internet.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXIV.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Características gerais do pronome
- Pronomes pessoais retos e oblíquos e seus usos
- Pronomes de tratamento e o caso do *voce*
- Pronomes demonstrativos e a função coesiva
- Valores semânticos dos pronomes possessivos e indefinidos
- Pronomes interrogativos
- Pronomes relativos e o período composto

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

3. No contexto do anúncio, o “bicho-preguiça” é o pai ou a mãe que não levou o filho ao zoológico, e não uma referência ao animal.

4. A antropomorfização se dá com a figura de um bicho-preguiça que dorme como uma pessoa; ele não se agarra nos galhos, como faz o animal. Esse recurso reforça a ideia de que o bicho-preguiça do texto é uma referência àqueles que deixaram de levar os filhos ao zoo.

Lembra?

Antropomorfizar (ou personificar) é atribuir características de pessoas a animais ou objetos. **Animalizar** é atribuir traços de animais a humanos, e seu efeito é o embrutecimento ou rebaiamento da figura.

Pra começar

Leia este anúncio publicitário que circulou na região de Curitiba, capital do Paraná.



REPRODUÇÃO ZOOLOGICO DE CURITIBA

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

1. Explique por que a maneira como a pergunta foi formulada tem efeito persuasivo. *A pergunta contém uma crítica, evidenciada pela palavra “ainda”, que sugere atraso e, assim, chama para a ação.*
2. Qual é o efeito do uso de “bem” nesse texto? *“Bem” marca a intenção de encurtar, interromper a conversa.*
3. Como se explica que, supostamente, o filho do interlocutor conheça o bicho-preguiça se ele ainda não visitou o zoológico?
4. A ilustração antropomorfiza o bicho-preguiça. Como e com qual objetivo isso é feito?

No anúncio em estudo, foram empregadas palavras que situam a mensagem em relação ao interlocutor: *voce* refere-se à pessoa que lê o texto; *seu* estabelece uma relação de posse, ligando o substantivo *filho* ao leitor. Também foi empregada a palavra *ele*, que retoma uma forma nominal já expressa (*filho*). *Você, seu e ele* são **pronomes**.

Pronome é uma palavra cujo sentido é dado pela situação discursiva ou pelo contexto. Os pronomes indicam os participantes de uma comunicação ou aquele de que falam nessa comunicação. Podem, ainda, retomar ou antecipar termos do texto.

Eles desempenham funções equivalentes às do substantivo (**pronome substantivo**), funcionando como núcleos, ou dos termos que o acompanham e o modificam (**pronome adjetivo**), atuando como determinantes. Alguns tipos de pronome são invariáveis; outros podem se flexionar em gênero, número e pessoa.

Pronome pessoal

Em uma das seqüências de tiras de Garfield, o personagem finge se apresentar para um público. Observe.

GARFIELD

Jim Davis



GARFIELD, JIM DAVIS © 1981 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED/DUSTY BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

1. De que tipo de *show* ou programa Garfield parece participar?
Ele parece participar de um show de talentos ou de um espetáculo de humor.
2. Que função tem a lua ao fundo na composição da cena?
A lua faz as vezes de refletor, objeto comum no teatro.
3. Que reação ele espera obter com a história que conta?
O riso dos espectadores.
4. Veja o último quadrinho: o que o gato está fazendo?
O gato faz uma espécie de dança para marcar o final de seu número.
5. Na primeira fala de Garfield, existem duas duplas de interlocutores. Quais são elas?
Garfield e o público; Garfield e o canário.

O humor da tira está relacionado à intenção de Garfield de chamar a atenção para si próprio; ele se imagina como grande astro de um *show*. Seguindo essa ideia, sua fala enfatiza a primeira pessoa: três palavras se referem ao gato — *eu, me* e *mim*.

Essas três palavras são chamadas **pronomes pessoais**, porque indicam diretamente uma pessoa do discurso — no caso, a que fala. O texto da tira contém ainda mais dois pronomes desse tipo. Observe:

Outro dia um canário me disse [...]. Ele vem até mim. [...] Eu o comi.

As palavras *ele* e *o* retomam o substantivo *canário*. São pronomes de terceira pessoa, porque se referem àquilo de que se fala. Note, porém, que são de tipos diferentes. *Ele* tem a função de **sujeito**; é um **pronome pessoal reto**. *O*, por sua vez, tem a função de **complemento** do verbo; é um **pronome pessoal oblíquo**.

Veja uma tabela com os pronomes pessoais organizados conforme sua flexão de pessoa e de número.

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
			átonos	tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si, consigo

Como você viu no quadro, os pronomes pessoais **oblíquos** subdividem-se em **átonos** e **tônicos**. Estes últimos são usados após preposições. Observe o exemplo:

Outro dia um canário **me** disse: [...] Ele vem **até** **mim**.

pronome oblíquo átono pronome oblíquo tônico
preposição

Lembra?

- **1ª pessoa** do discurso: quem fala.
- **2ª pessoa** do discurso: com quem se fala.
- **3ª pessoa** do discurso: do que (ou de quem) se fala.

Lembra?

Chamamos de **coesão** o mecanismo responsável por garantir a conexão das partes do texto, fazendo com que uma dê continuidade a outra. Os pronomes têm um importante papel nesse mecanismo, porque podem retomar ou antecipar termos e ideias.

Se o pronome oblíquo for precedido da preposição *com*, formam-se *comigo*, *contigo*, *consigo*, *conosco* e *convosco*.

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

Dica de professor

Como agir quando a norma-padrão indica uma determinada regra, mas gramáticas de uso (aquelas que registram a língua efetivamente usada pelos falantes com maior letramento) validam outra? Nesses casos, lembre-se sempre da noção de adequação linguística: quando a situação comunicativa é formal e exige linguagem muito monitorada, prefira seguir a norma-padrão. Nos demais casos, use as construções que predominam no dia a dia dos falantes envolvidos na situação comunicativa.

! Se desejar ler sobre o tópico, sugerimos a seção “Emprego dos pronomes oblíquos tônicos”, na *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (São Paulo: Publifolha, 2018).

Compare, agora, as seguintes construções:

Bruna enviou uma mensagem para mim.

Ela pediu para eu responder prontamente.

Nos dois casos, o pronome aparece após **preposição**. Entretanto, no primeiro, a preposição atua apenas sobre o pronome, daí usarmos o **pronome oblíquo tônico**. Já no segundo, a preposição atua sobre toda a oração e, por isso, usamos o **pronome reto**.

Pela mesma razão, dizemos “Essa conversa ficará entre **mim** e você”, e não “entre **eu** e você”. Entretanto, por força do uso, inclusive por falantes com escolaridade avançada, construções como *entre eu e você* têm sido validadas pelos estudiosos da língua.

Pronomes átonos podem ter a função de sujeito?

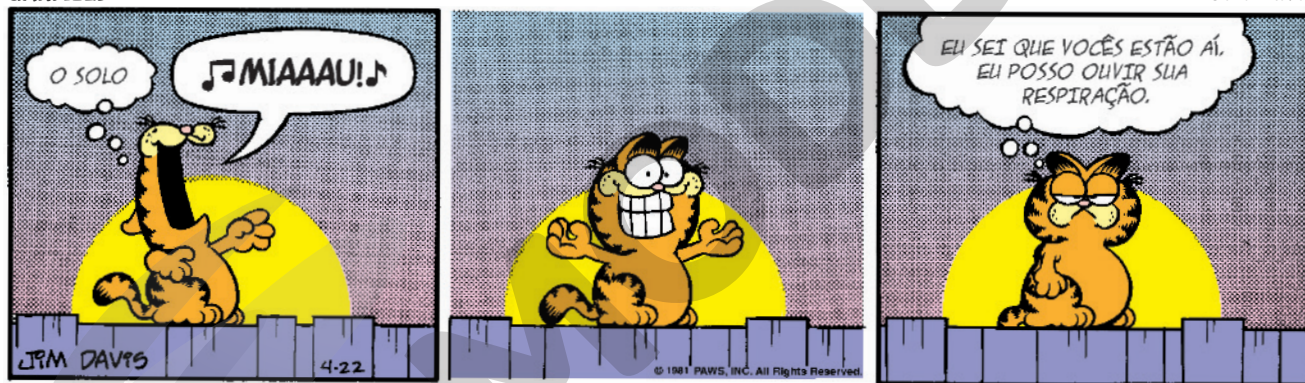
Embora exerçam, predominantemente, a função de complementos verbais, os pronomes oblíquos átonos podem atuar como sujeitos após alguns verbos, como *mandar, deixar, fazer, ouvir, ver* e *sentir*. Observe: “Mandaram-**me** esperar”. Note que essa oração é equivalente a “Mandaram que **eu** esperasse”, na qual o pronome de primeira pessoa é o sujeito da forma verbal.

Pronome de tratamento

Esta outra tira pertence à mesma sequência da que vimos na página anterior. Aqui o gato novamente se dirige a um suposto público. Repare que agora ele usa a palavra *vocês*.

GARFIELD

Jim Davis



GARFIELD, JIM DAVIS © 1981 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Assim como o pronome pessoal *tu*, *você* se refere à pessoa com quem se fala. No entanto, não é do mesmo tipo que *tu*, porque se formou a partir da forma arcaica *vossa mercê*, um **pronome de tratamento**. Os pronomes de tratamento se prestam a designações cerimoniosas, como *senhor, senhora, senhorita, Vossa Excelência* (para altas autoridades do governo), *Vossa Majestade* (para reis e imperadores) etc.

Os pronomes *você* e *vocês* perderam essa conotação de formalidade e, atualmente, são os mais empregados pelos falantes do português brasileiro para referência ao interlocutor. É importante observar que, apesar de designarem a segunda pessoa do discurso, eles são, assim como os demais pronomes de tratamento, formas de **terceira pessoa**, como mostram a forma verbal “estão” e o pronome possessivo “sua” na fala de Garfield.

O pronome pessoal *vós*, relativo à segunda pessoa do plural, raramente é usado pelo falante brasileiro, que prefere o pronome de tratamento *vocês*. *Vós* aparece em alguns discursos religiosos e jurídicos. Já o pronome *tu*, embora menos usado que *você*, ainda está presente em parte das localidades de nosso país, principalmente nas regiões Sul e Norte.

! Para verificar as regiões em que se emprega o pronome *tu* e o movimento de reintrodução dele entre falantes de alguns grupos sociais, sugerimos a leitura da *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (São Paulo: Parábola, 2012).

1. Veja uma das fotografias, com legenda, que compõem a fotorreportagem “Além de imperador, Dom Pedro II também era fotógrafo”, que trata do rico acervo montado pelo governante com retratos do mundo.



MARCO CANTILE/GETTY IMAGES

Ruínas arqueológicas, como as de Pompeia, na Itália, foram um dos primeiros pontos turísticos do século 19. Dom Pedro II não deixou de visitá-lo nos dez meses de viagem pela Europa em 1888, e pôde conferir moldes de gesso do espaço ocupado pelas vítimas soterradas pela lava. Também aproveitou para posar com a comitiva ao lado de cientistas, curiosos e autoridades italianas.

NARLOCH, Leandro. Revista *Aventuras na história*. Publicada em: 2 out. 2019. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/galeria/em-imagens-dom-pedro-ii-fotografia-imperador.phtml>>. Acesso em: 8 abr. 2020. (Fragmento).

1a. A fotografia mostra uma das figuras humanas moldadas em gesso a partir do espaço ocupado pelo corpo que foi soterrado pela lava do vulcão Vesúvio.

- Que relação existe entre a fotografia e a legenda?
- A fotografia está alinhada com aquilo que a fotorreportagem se propõe a abordar?
- Em “Dom Pedro II não deixou de visitá-lo”, qual é o referente do pronome oblíquo **o**? O que permite sua identificação?
- Reescreva o segmento “deixou de visitá-lo” supondo que o pronome oblíquo tivesse como referentes “ruínas arqueológicas”, “Pompeia” e “pontos turísticos”. *Deixou de visitá-las, deixou de visitá-la e deixou de visitá-los, respectivamente.*
- Agora, reescreva o segmento do item anterior, substituindo o verbo *visitar* por *ver*, *fotografar* e *incluir*. *Deixou de vê-lo, deixou de fotografá-lo e deixou de incluí-lo, respectivamente.*
- Como ficaria a reformulação “Dom Pedro II e sua comitiva visitaram os pontos turísticos” se fosse empregado um pronome oblíquo para substituir o complemento do verbo? *Dom Pedro II e sua comitiva visitaram-nos.*

Sabia?

A cidade de Pompeia, na Itália, foi destruída pela erupção do vulcão Vesúvio no ano 79. A área vem sendo escavada desde o século XIX e já foram encontradas mais de mil cascas de corpos decompostos, que ficaram soterrados pela lava. A área é bastante visitada pelos turistas, interessados em saber como era uma cidade romana naquele período histórico.

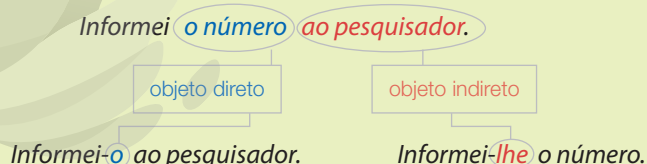
1b. Sim. A fotorreportagem pretende mostrar que o imperador, empolgado com a fotografia, montou um acervo de imagens importantes e a fotografia em questão retrata um relevante artefato arqueológico.

1c. “Um dos primeiros pontos turísticos do século 19”. A identificação ocorre pela observação do gênero masculino e do número singular que associam o pronome ao sintagma.

! Aproveite para reforçar a explicação sobre o uso de acentos nas formas verbais. Comente que a presença de pronomes após as formas verbais não implica alterações nas regras de acentuação. Assim, as formas oxítonas terminadas em **-a**, **-e** e **-o** serão acentuadas, bem como aquelas terminadas em **-i** tônico, que aparecem como a segunda vogal de um hiato. Já formas como “puni-lo” não receberão acento, como ocorre com qualquer oxítona terminada em **-i**.

Uso dos pronomes oblíquos

1. Os pronomes oblíquos **o**, **a**, **os** e **as** substituem objetos diretos; **lhe** e **lhes** substituem parte dos objetos indiretos introduzidos por **a** ou **para**. Veja:



2. Algumas adaptações podem ser necessárias para o uso dos pronomes **o**, **a**, **os** e **as**.
- Após verbos terminados em **-r**, **-s** ou **-z**, eliminam-se essas letras, acrescentam-se **-lo**, **-la**, **-los**, **-las** e acentuam-se as formas verbais quando necessário:

encontramos + a → encontramos-la → encontramos-la

fazer + a → fazer-la → fazê-la

faz + a → faz-la → fá-la
 - Após verbos terminados em som nasal, acrescentam-se **-no**, **-na**, **-nos**, **-nas**:

trouxeram + a → trouxeram-na

2. Leia uma das páginas da zine produzida pelo Coletivo Girl Gang. Zines são revistas de produção independente, que podem ser produzidas individual ou coletivamente. Os autores escrevem, ilustram, imprimem e montam essas revistas.

2a. Aconselha-se o leitor a não esquecer as pessoas com quem conviveu porque são elas que estarão prontas a acolhê-lo novamente quando necessário.

2b. O conjunto pode tanto remeter à ideia de tempo quanto à de quantidade, sugerida em "aqueles que deixaste nos planos passados".

2e. E porque aqueles que deixaste nos planos passados dar-te-ão as mãos outra e outra vez. (ou) E porque aqueles que deixou nos planos passados dar-lhe-ão as mãos outra e outra vez.

2f. E porque aqueles que deixaste nos planos passados lhe darão as mãos outra e outra vez.

2g. Muitos textos voltados a aconselhar valem-se da segunda pessoa, sobretudo nas formas verbais, para ganhar um tom mais solene, cerimonioso, oracular.

- a) Explique, com suas palavras, o conselho dado ao leitor nesta página da zine.
- b) A ilustração do conjunto de mãos esticadas para baixo se associa diretamente a "outra e outra vez"? Justifique.
- c) Observe o verbo empregado para referência ao interlocutor no último período. Qual pessoa do discurso está sendo usada? A segunda pessoa do discurso (singular).
- d) Por que a forma "dar-lhe-ão" destoa desse tratamento? Porque "lhe" é uma forma de terceira pessoa.
- e) Reescreva o último período padronizando a forma de tratamento.
- f) Agora o reescreva empregando o pronome "lhe" em outra posição em relação ao verbo.
- g) A forma de tratamento do interlocutor e a posição do pronome no interior do verbo distanciam a linguagem do texto daquela usada com mais frequência no Brasil. O que justifica a escolha dela?



O Coletivo Girl Gang divulga quadrinhos, ilustrações e outras artes de mulheres.

! Concordamos com a opinião do especialista Evanildo Bechara de que a colocação pronominal é "questão de escolha, atendendo-se às exigências da eufonia e dos recursos estilísticos para proveito da expressividade", a não ser nos casos de normas claramente observáveis na linguagem escrita e formal (BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010). Assim, o boxe apresenta apenas as tendências mais evidentes, evitando abordar o tópico de maneira prescritiva ou excessivamente detalhada. Se desejar ler mais sobre o tema, consulte a seção "Colocação dos pronomes átonos", da *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de J. C. de Azevedo (São Paulo: Publifolha, 2018), ou "Outro fantasma: a colocação pronominal", na obra *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (São Paulo: Parábola Editorial, 2012).

A colocação pronominal

No Brasil, a pronúncia dos pronomes átonos é bem nítida e eles costumam ficar antes do verbo na maioria dos casos, ao contrário do que ocorre em Portugal, por exemplo. Lá a pronúncia é feita de modo fraco: *deixo-te*. Veja algumas tendências de uso no português brasileiro.

Próclise – pronome **antes** do verbo

Tem sido a forma preferida pelos falantes e ocorre principalmente quando o verbo é antecedido por:

- Palavra negativa (*não, nunca, nada, ninguém* etc.).
*A funcionária **não o** atendeu prontamente.*
- Palavra interrogativa ou exclamativa (*quem, quando, que, onde* etc.).

Quem nos enviará o documento?

- Advérbios (*sempre, certamente, ontem* etc.).
Ontem lhe enviei os textos revisados.
- Pronome indefinido (*alguém, todos, muitos, nada* etc.).
Muitos se confundem neste trecho da estrada.

- Conjunções subordinativas (*que, quando, porque, se* etc.) ou o pronome relativo *que*.

Quando o vir, peça **que me** procure.

Preenchi o formulário **que me** enviaram.

Mesóclise – pronome no **meio** do verbo

Ocorre nas orações com verbos no futuro do presente ou futuro do pretérito do indicativo.

*A cerimônia realizar-**se-á** no salão principal.*

Em geral, nesses casos, tem-se preferido a próclise. A mesóclise fica reservada para casos de grande formalidade.

Ênclise – pronome **depois** do verbo

A ênclise ocorre em situações de maior monitoramento, em geral, após pausas.

*Como entrou em férias, pediu-**me** para entregar o documento.*

*Discutiu-**se** muito a questão naquela oportunidade.*

Na escrita formal, como mostra o último exemplo, evita-se o uso de pronome átono no início dos períodos. Essa construção, no entanto, aparece frequentemente na fala e em construções que buscam alguma expressividade em particular.

Nas locuções verbais, predomina a presença do pronome entre o verbo auxiliar e o principal, mas outras construções são possíveis. É preciso, porém, atenção aos casos de verbo principal no **particípio**:

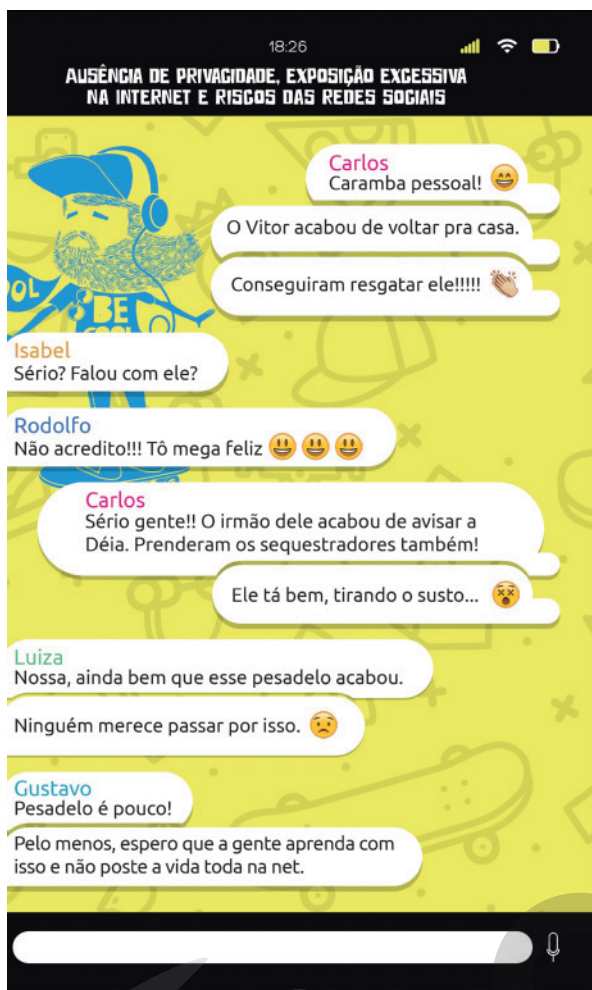
*Eu quero **lhe** entregar / quero entregar-**lhe** o livro.*

*O médico tinha **me dado** / **me** tinha **dado** a receita.*

3a. A simulação é feita por balões de fala identificados, que representam as mensagens de vários interlocutores.

3. As imagens e o texto verbal a seguir foram reproduzidos de um encarte destinado a adolescentes, que acompanha a cartilha *Internet com responsa – cuidados e responsabilidades no uso da internet*.

3b. O encarte destina-se a um público adolescente. A simulação de uma conversação por aplicativo de mensagens, a linguagem informal, o uso de *emojis* e a escolha das cores e ilustrações produzem um efeito mais descontraído e despertam o interesse desse público.



FOTOS: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL

Disponível em: <https://internetsegura.br/pdf/encarte_adolescente.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

- De que maneira se simulou uma comunicação em grupo por aplicativo de mensagens?
- Relacione o público-alvo desse encarte à escolha do recurso de simulação observada no item a e a outros recursos usados nessas páginas.
- Releia a conversa. É correto afirmar que os interlocutores se isentam do erro cometido por Vitor? Justifique sua resposta.
- Transcreva o período em que se emprega um pronome em discordância com a norma-padrão e apresente a forma esperada em uma situação que exija linguagem com maior monitoramento. O período é "Conseguiram resgatar ele!!!!!!". A forma esperada seria "conseguiram resgatá-lo" ou "conseguiram o resgatar".
- Esse uso do pronome pode ser considerado inadequado? Por quê?
Não há inadequação, porque se trata de uma conversa informal, entre amigos.

3c. Parte deles aponta apenas o erro de Vitor, como sugere o uso de "brecha" (com sentido de "bobeira") por Isabel e "vacilou" por Luiza. Em contrapartida, Gustavo diz que espera que todos aprendam com o fato e não se exponham na internet.



A língua nas ruas

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

De acordo com a norma-padrão, a que se recorre nas situações de fala monitorada, está correto "eu o recebi", mas não "eu recebi ele". Será que, em entrevistas e palestras, os falantes têm usado *ele(s)* e *elas(s)* em lugar dos pronomes oblíquos átonos? Escolha um tema que o agrade e procure, na internet, o vídeo ou o áudio de uma palestra ou entrevista. É preciso acompanhar, no mínimo, quatro minutos de fala. Anote, se houver, casos que divirjam da norma-padrão. Não se esqueça de identificar o texto analisado.



Fala aí!

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

Se você fosse responsável por produzir esse encarte, teria escolhido o tema do sequestro para tratar dos riscos da exposição excessiva? Por quê?

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.

	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 (editor responsável). Português do Brasil para refugiadas e refugiados: pode entrar. São Paulo: Curso Popular Mafalda, ACNUR e Caritas, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar>. Acesso em: 7 abr. 2020.

Essa explicação sobre o uso dos verbos foi reproduzida de uma cartilha criada pela Agência da ONU para Refugiados e por outras instituições brasileiras, com o objetivo de ensinar aos que migram para o Brasil o português usado aqui.

Em grupos, discutam:

- É comum que os pronomes pessoais retos encabeçam a conjugação de verbos. Vocês concordam com a ideia de apresentá-la incluindo “você” e “a gente” e excluindo “vós”? Por quê?
- Você concordaria com essa forma de apresentação também para os estudantes que nasceram no Brasil?

! Muitos estudiosos, dentre os quais Evanildo Bechara, Mário Vilela e Ingedore V. Koch, indicam o enquadramento de “a gente” como pronome pessoal de primeira pessoa do plural. Se quiser saber mais sobre o tópico, sugerimos o estudo da professora gaúcha Ana Maria S. Zilles, que apresenta o processo de gramaticalização de “a gente” e analisa seu uso na língua oral e escrita: “O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente?” (Revista *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, jun. 2007).

! **Pronome demonstrativo.** Entendemos que a abordagem de o(s), a(s), tal, semelhante, mesmo e próprio como pronomes demonstrativos é pouco produtiva em uma seção de teoria destinada à (re)apresentação desse tipo específico de pronome. O trabalho ficaria comprometido pelo excesso de pormenores. Optamos, assim, por explorar o sentido desses termos e os efeitos de seu uso em atividades de análise de texto ao longo desta obra, sem ênfase na classificação.

Pronome demonstrativo

Leia uma tirinha com os personagens Recruta Zero e Sargento Tainha.

RECRUTA ZERO



Greg & Mort Walker

© 2006 by King Features Syndicate, Inc. World rights reserved.

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



1. Que fato motiva as perguntas do sargento? *O tiro que ele levou.*
2. Que importância tem a palavra "claro" para o humor da tira?
3. O enquadramento é um recurso de composição de alguns gêneros visuais. De que forma ele foi trabalhado para produzir humor nessa tira?

Nos dois primeiros quadrinhos, o Sargento Tainha não explicita o que o incomoda; no último, ele aponta esse elemento por meio do pronome *isto*, evidenciando para o leitor da tira aquilo que seu interlocutor, Zero, já sabia. *Isto* é um **pronome demonstrativo**, que é aquele que indica a proximidade do referente em relação às pessoas do discurso. No caso da tira, o ferimento está próximo de quem fala (o sargento), por isso empregou-se um pronome de primeira pessoa.

Os pronomes demonstrativos podem indicar localização no espaço e no tempo.

Veja um quadro que descreve esses usos com exemplos:

	1ª pessoa	2ª pessoa	3ª pessoa
Espaço	algo próximo do falante <i>Tire este bicho do meu cabelo!</i>	algo próximo do interlocutor <i>Pode me passar essa caneta?</i>	algo que está afastado dos interlocutores <i>Aquele não é o seu casaco?</i>
Tempo	período que inclui o momento em que se fala <i>Esta não é uma boa hora para conversarmos.</i>	passado ou futuro pouco distantes <i>Vi dois filmes nesse feriado.</i>	passado vago ou remoto <i>Eram crianças naquela época.</i>

2. A palavra reforça o contraste entre a declaração supostamente incontestável de Zero e a forma como ele realmente procedeu.

3. A informação de que o tiro de Zero acertou Tainha é conhecida pelos personagens, mas só é revelada ao leitor no último quadrinho, quando se torna claro o motivo da abordagem do sargento e das respostas convencionais do recruta.

- **primeira pessoa:** este, esta, estes, estas, isto.
- **segunda pessoa:** esse, essa, esses, essas, isso.
- **terceira pessoa:** aquele, aquela, aqueles, aquelas, aquilo.

Outra importante função dos pronomes demonstrativos está relacionada à coesão textual, pois eles podem retomar ou antecipar termos do discurso. O pronome demonstrativo *este* e suas flexões são usados para indicar informações que ainda serão apresentadas no texto. Para a retomada de informações, empregam-se *esse* e suas flexões. Observe:

*O formato do texto não será discutido. **Esse** é um problema já resolvido. As regras passam a ser **estas**: letra tamanho 12 e espaçamento duplo.*

No caso de dois termos já terem sido mencionados, descarta-se o uso de *esse* para evitar ambiguidade e opta-se por uma construção baseada nos pronomes *este* e *aquele*. *Este* retoma o último termo mencionado, enquanto *aquele* retoma o termo que ficou mais distante. Veja:

Visitei *Londres* e *Roma*: *esta* é muito bela; *aquele*, muito agitada.

		1ª pessoa	2ª pessoa	3ª pessoa
Referência a termos do discurso	Um referente	Indica o termo a ser mencionado.	Retoma o termo já mencionado.	—
	Dois referentes	Refere-se ao termo mencionado por último.	—	Refere-se ao termo mencionado primeiro.

! Há divergências acerca do uso de *este* e *esse* indicando tempo passado ou futuro próximos. Os linguistas Celso Cunha e Lindley Cintra, que seguimos aqui, entendem que ambos devem ser indicados por meio da segunda pessoa; Evanildo Bechara confirma esse uso, mas acrescenta que podem, igualmente, ser indicados por meio da primeira pessoa em algumas expressões. De qualquer modo, vale ressaltar que o uso dos pronomes demonstrativos nas referências a lugar e a tempo, principalmente na comunicação oral, não tem seguido rigorosamente a norma-padrão.

! Também há divergência entre os estudiosos no que diz respeito ao emprego dos pronomes demonstrativos *este* e *esse* (e flexões) como recurso para retomada ou antecipação de termos do texto. Não obstante, optamos por apresentar aos alunos orientações que simplificam a abordagem para que possam se apoiar em um padrão de uso. A continuidade dos estudos e a progressiva autonomia como produtores textuais os levarão a reconhecer e a incorporar outras possibilidades de construção.

As regras de uso de *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 e de segunda pessoas sejam usados indistintamente, principalmente na fala. Além disso, as relações de espaço podem, eventualmente, traduzir valores subjetivos nos casos em que o falante mostra identificação ou não com determinado objeto. Em *Tire **esse** sapato nojento daqui*, por exemplo, "esse" marca uma atitude de rejeição.

O exemplo citado e outros semelhantes evidenciam que há flexibilidade no uso desses pronomes e, ao mesmo tempo, indicam a necessidade de atenção a eles nas formulações textuais em que seu uso pode provocar ambiguidade e prejudicar a comunicação das ideias.

Dica de professor

Algumas expressões formadas por pronomes demonstrativos se fixaram pelo uso e não admitem variações. É o caso de "além disso", "isto é" e "por isso".

Pronome possessivo

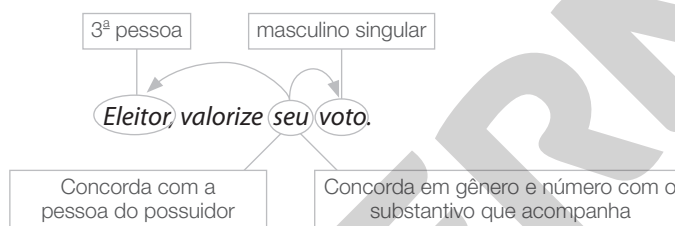
Leia o cartaz de divulgação de um evento sobre a importância do voto consciente, promovido pela Universidade Federal do Paraná.



INSTITUTO AURORA – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
ILUSTRAÇÃO: FREEPIK

O principal recurso expressivo do cartaz é o jogo entre os pronomes de primeira pessoa “meu” e “nosso” e o de terceira pessoa “seu”, que remete ao interlocutor (tratado por *você*). Ao unir “meu” e “seu” em “nosso”, o texto sugere que o voto consciente é aquele que considera os interesses da coletividade e não apenas os individuais.

O pronome que relaciona um substantivo a uma pessoa do discurso, estabelecendo uma relação de posse, é chamado **pronome possessivo**. Ele concorda em gênero e número com o substantivo que nomeia o objeto possuído, e em pessoa, com o possuidor. Observe:



Além da ideia de posse, os pronomes possessivos podem exprimir outros valores conforme o contexto. Em **Meus** alunos são esforçados, por exemplo, “meus” traduz ideia de afinidade; em **Tem lá seus** quinze anos, “seus” sugere aproximação numérica; em **Meus** amigos, fiquem à vontade, “meus” sugere cortesia.

Pronome indefinido

Este anúncio publicitário trata de uma situação de risco na internet. Leia.

Na internet, algumas coisas não são o que parecem ser.

Esteja atento e aproveite a web no seu melhor.

Saiba como navegar com segurança. Vá para internetsegura.br e saiba mais.

Disponível em: <<https://publicidadeemfoco.wordpress.com/2010/05/12/sera-que-a-internet-e-mesmo-um-lugar-seguro/>>. Acesso em: 7 abr. 2020.



COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL

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

O anúncio trata de um tema muito sério, a segurança no mundo digital, e o relaciona a situações de navegação na internet, que deixam os indivíduos acessíveis aos criminosos. Nesse contexto, a expressão “algumas coisas” refere-se aos vários expedientes de enganação (um convite, uma oferta que parece generosa etc.) usados para conquistar a confiança da vítima.

“Algumas” é um **pronome indefinido**, classe gramatical que substitui ou acompanha o substantivo para atribuir a ele um sentido vago, impreciso. Esse pronome expressa uma quantificação, mas, ao contrário do numeral, não oferece uma informação exata.

Há pronomes indefinidos que servem a generalizações, como acontece com *ninguém, nada, qualquer* e semelhantes. Em uma frase como “**Todos** devem ser cuidadosos ao usar a web”, por exemplo, o pronome *todos* expressa a ideia de totalidade.

Veja a tabela com pronomes indefinidos. Note que alguns deles são variáveis, isto é, podem sofrer flexão de gênero e de número.

Pronomes indefinidos		Locuções pronominais indefinidas
Formas variáveis	Formas invariáveis	
algun, nenhum, todo, outro, muito, pouco, certo, vários, tanto, quanto, qualquer, diverso	mais, menos, alguém, ninguém, tudo, nada, outrem, cada, algo	cada um, cada qual, qualquer um, quem quer que, o que quer que, seja quem for, seja qual for, alguma coisa, todo aquele que etc.

Pronome interrogativo

Os pronomes interrogativos são empregados para formular perguntas diretas (**Quem** entrou na sala?) ou indiretas (*Gostaria de saber quem* entrou na sala). Eles também podem ter emprego exclamativo: **Que** grande surpresa!

São pronomes interrogativos *quem, (o) que, qual* e *quanto*. Apenas os dois últimos flexionam-se em número, e só o último admite flexão de gênero.

! Os pronomes relativos serão retomados no Capítulo 26, com foco no emprego de preposições antes deles.

Pronome relativo

Observe a seguinte construção:

introduz uma *oração que caracteriza o antecedente*

A cientista só faz experimentos com *animais que morreram de causas naturais*.

evita a repetição do *antecedente*

O pronome *que*, empregado para articular as duas orações, retomando um elemento antecedente, é chamado de **pronome relativo**. A oração que ele introduz funciona como um adjetivo, já que caracteriza esse antecedente.

Que tem uso bastante amplo na língua; outros pronomes relativos têm emprego mais restrito. Veja o quadro:

Pronome relativo	Características	Exemplos
Que	Retoma substantivos que designam pessoas, objetos, lugares e períodos de tempo.	<i>Esse é o professor que mais admiro. Sorvete é o doce de que mais gosto.</i>
O qual (e flexões)	Tem a mesma função de <i>que</i> , mas é usado, em geral, para evitar ambiguidades.	<i>Falei com a secretária do vereador, a qual foi muito eficiente. (Refere-se a ela, não a ele.)</i>
Quem	Retoma substantivos que se referem a pessoas; é antecedido por preposição.	<i>Ali está o professor de quem falei.</i>
Quanto (e flexões)	Forma as locuções <i>tudo quanto, todo(s) quanto(s)</i> e <i>toda(s) quanta(s)</i> .	<i>Tudo quanto disse era verdade. Todas quantas vierem serão aceitas e bem tratadas.</i>
Cujo (e flexões)	Estabelece, normalmente, relação de posse.	<i>Eis a criança cujos pais morreram. Devolvi o livro cuja capa é azul.</i>
Onde	Equivalente a <i>em que</i> , retoma substantivos que se referem a lugares.	<i>Já saiu do prédio onde ficam os laboratórios.</i>
Quando	Equivalente a <i>em que</i> , é precedido por antecedente que se refere à noção de tempo.	<i>Isso ocorreu no Renascimento, quando se adotou o racionalismo.</i>
Como	Equivalente a <i>com que</i> , é geralmente precedido pelas palavras <i>modo, maneira</i> e semelhantes.	<i>Não gostei do modo como ele falou com minha sobrinha.</i>

Dica de professor

O *que*, *que é que* e o *que é que* são equivalentes do pronome interrogativo *que*. Por exemplo: *O que é que você quer ganhar em seu aniversário? Você pode usar essas construções para maior ênfase da pergunta, sobretudo em situações menos formais.*

! A inclusão de *quando* e *como* entre os pronomes relativos, embora não seja unânime, aparece em algumas importantes obras, como a *Gramática escolar da língua portuguesa* de Evanildo Bechara (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010), e a *Moderna gramática brasileira*, de Celso Pedro Luft. José Carlos de Azeredo, em *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, considera *como*, *onde* e *quando* como advérbios relativos.

! O emprego do pronome *cujo* e suas flexões tem ocorrido apenas em gêneros textuais mais monitorados. Em razão do pouco contato com eles, seu ensino deve ser feito, conforme lembra Marcos Bagno, como o de uma regra “estrangeira”, que precisa ser introduzida no repertório do falante (*Gramática pedagógica do português brasileiro*, São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 905). Fizemos aqui uma exposição breve, que serve como apoio à compreensão do tópico, e voltaremos a ela na atividade 4 para que o aluno possa observar seu uso.

Como se usa o pronome relativo *cujo*?

No período abaixo, o pronome relativo *cujo* articula a oração caracterizadora ao antecedente, estabelecendo uma relação de posse. Observe:

Conheci a **adolescente** cujo **passatempo** é o concerto de bonecas antigas.

Estabelece relação entre o possuidor e a posse e articula os segmentos

oração caracterizadora

Os pronomes *cujo*, *cuja*, *cujos* e *cujas* concordam com o substantivo que indica a posse e não são seguidos por artigos (não é correto “cujo o passatempo”).



Pronome demonstrativo, pronome possessivo, pronome indefinido, pronome interrogativo e pronome relativo NA PRÁTICA

1. Leia o webquadrinho da ilustradora amazonense Laura Athayde. Parte de seus quadrinhos é inspirada em histórias reais, enviadas por suas leitoras.



LAURA ATHAYDE

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?

Estimule os alunos a se posicionar e veja se eles percebem que, assim como existem pressões sobre o comportamento das meninas, também existem 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 uma exclusividade das mulheres. É importante que eles percebam que o machismo não faz mal apenas ao grupo feminino.

Disponível em: <<https://tdathayde.tumblr.com/post/185691430731/o-relacionamento-mais-importante-que-voc%C3%AA-vai-ter>>.

Acesso em: 8 abr. 2020.

- a) Redija uma frase que seja uma sugestão de comportamento coerente com esse webquadrinho. *Sugestão: A felicidade de uma pessoa deve surgir de suas conquistas, sem a dependência de uma relação com outra pessoa.*
- b) Como os recursos não verbais evidenciam a passagem do tempo?
- c) Que expressão marca, verbalmente, a passagem do tempo? *“Já mais madura”.*
- d) 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.
- e) 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.
- f) O pronome demonstrativo “isso” foi empregado no texto três vezes e retoma ideias diferentes. Identifique cada uma delas.

2. Leia esta tirinha do personagem Armandinho.

ARMANDINHO



2e. A discussão a respeito das áreas que deveriam ser destinadas aos povos indígenas.

- a) A que pessoa do discurso se refere o pronome “nossa”? Nesse contexto, quem essa pessoa representa? *Refere-se à primeira pessoa do plural e, nesse contexto, representa os indígenas.*
- b) A quem se refere a locução “a gente” nesse texto? *Refere-se também ao povo indígena.*
- c) Que concepção de mundo justifica a resposta da avó do personagem?
- d) Como essa concepção se explicita? *Pela recusa em empregar o pronome possessivo nossa.*
- e) A tirinha dialoga com uma importante discussão da sociedade brasileira. Qual?
- f) Além de escolher abordar essa discussão, de que outro modo o produtor da tira revela sua adesão à causa em discussão? *Ele caracterizou seu personagem principal, Armandinho, com um adereço indígena, mostrando a valorização dessa cultura.*

3. Leia um dos blocos de uma reportagem sobre saúde mental.

De pai para filho

É provável que os adultos do futuro tenham menos grilos psicológicos. Isso porque muitos pais estão aplicando técnicas de terapia com seus filhos desde a infância. Eles fazem parte de uma geração que soma alguns anos no divã. Um exemplo é a jornalista Fernanda Dreier, mãe da pequena Cecília, de apenas 3 anos. Ela tem no currículo quatro anos de psicanálise e outros quatro de TCC para tratar um transtorno de ansiedade generalizado.

Quando descobriu que estava grávida, tinha uma certeza: não queria que a filha enfrentasse as mesmas dificuldades. Fernanda, assim, começou a agir antes mesmo de Cecília aprender a falar. A mãe procurava nomear os sentimentos que as situações do cotidiano apresentavam. Se a menina bufava por não conseguir encaixar um bloco no lugar, Fernanda explicava que aquilo era frustração. Mas que, crescendo um pouco mais, ela conseguiria.

Hoje, Cecília já sabe identificar quando está chateada, alegre, entediada e até ansiosa. “Ela entende qual é o sentimento e que não há problema em sentir aquilo”, comenta a jornalista. Saber perceber as suas emoções pode ajudar Cecília a tornar-se uma adulta com maior empatia para aceitar os sentimentos dos outros.

Revista *Superinteressante*. São Paulo: Abril, jul. 2019.

1b. A mudança na imagem da protagonista sugere que ficou mais velha.

1d. Sugestão de resposta: Como todas as meninas, fui criada para ser romântica [...]; Como algumas meninas, fui criada para ser romântica [...].

1e. 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.

1f. 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.

2c. A concepção de que a terra não pertence aos seres humanos; eles é que pertencem ao lugar em que habitam.

A gente e nós são equivalentes?

A locução “a gente”, referindo-se a um grupo em que se inclui a pessoa que fala, passou a ter a função de pronome, indicando a primeira pessoa do discurso. Portanto, tem valor equivalente ao de nós. Seu uso tem sido muito frequente no português do Brasil, sendo evitado apenas nas comunicações muito formais. Na maior parte das variantes, o verbo que acompanha a locução costuma ser flexionado na terceira pessoa do singular: “A gente **vaijou** no último sábado”.

Dica de professor

Além de pronome relativo, *que* pode ter a função de conjunção, pronome interrogativo, substantivo, partícula de realce, entre outras. Por causa disso, muitos textos apresentam repetições frequentes do termo, o que torna o estilo monótono e, às vezes, confuso. Procure, em suas produções, evitá-las. Empregar o adjetivo correspondente às orações introduzidas pelo pronome relativo *que* é uma forma de fazer isso.

Sugestão: Contribuições dos pais para a saúde mental dos filhos.

3a. Veja se os alunos entenderam que o caso de Fernanda e de Cecília é um exemplo do tema que está sendo desenvolvido. O título não deve se restringir à experiência delas.

3b. Resposta pessoal. Trata-se da palavra “grilos”, que, com sentido de inquietude, desassossego, é uma gíria.

Espera-se que o aluno perceba que o uso do termo destoa do conjunto, que apresenta a experiência dos pais de maneira séria. Embora não seja inadequada, porque não compromete o sentido ou a respeitabilidade do texto, a escolha da palavra de um outro registro parece gratuita, já que não é necessária para a obtenção de um efeito expressivo em particular.

3e. Espera-se que o aluno aponte que as duas construções são insatisfatórias. Na primeira, o aposto “mãe da pequena Cecília, de apenas três anos” está muito distante do termo a que se refere, o que deixa o sentido truncado. Na segunda, o pronome relativo “que” parece se referir ao antecedente “Cecília”, criando um sentido indesejado.

4b. O curso pretende criar novas descrições da história das artes, incluindo os trabalhos das artistas que não foram devidamente valorizadas.

4d. A oração caracteriza o termo anterior “mulheres”, como faria um adjetivo.



Textos basilares: textos considerados fundamentais para um estudo.

Revisionismos críticos: atitudes de reavaliação dos valores atribuídos a artistas ou obras.

Dica de professor

Alguns institutos culturais e museus oferecem cursos variados. Alguns destes são gratuitos e outros contam com bolsas totais ou parciais para os interessados. Esses cursos podem atender a algum de seus interesses por artes plásticas, dança, música, mídias etc. Que tal verificar se há algum em sua região?

! Se achar interessante e houver essa condição, peça aos alunos que façam uma pesquisa dos cursos oferecidos na região. Eles podem montar um mural na sala de aula e atualizar as informações periodicamente. Uma comissão deve ficar responsável por confeccionar o mural, que pode também ser incrementado com dicas de atividades culturais.

- a) Sugira um outro título para o bloco, igualmente coerente com o conteúdo.
- b) Embora o texto empregue linguagem formal, vale-se de uma palavra mais descontraída. Qual é essa palavra? Na sua opinião, ela é adequada? Por quê?
- c) Empregue um pronome relativo para unir as duas orações a seguir, inserindo a segunda na primeira: **Isso porque muitos pais, que fazem parte de uma geração que soma alguns anos no divã, estão aplicando técnicas de terapia com seus filhos desde a infância.**
“Isso porque muitos pais estão aplicando técnicas de terapia com seus filhos desde a infância. Eles fazem parte de uma geração que soma alguns anos no divã”. **3d. Não há alteração significativa na precisão da informação ou no estilo. O período composto é equivalente às duas orações.**
- d) A reelaboração feita no item **c** resultou em um texto mais eficiente do ponto de vista da precisão da informação e do estilo? Justifique sua resposta.
- e) Suponha que, procurando unir duas das orações do texto, por meio de um pronome relativo, um estudante tenha chegado às seguintes formulações:
- Um exemplo é a jornalista Fernanda Dreier, que tem no currículo quatro anos de psicanálise e outros quatro de TCC para tratar um transtorno de ansiedade generalizado, mãe da pequena Cecília, de apenas 3 anos.
 - Um exemplo é a jornalista Fernanda Dreier, mãe da pequena Cecília, de apenas 3 anos, que tem no currículo quatro anos de psicanálise e outros quatro de TCC para tratar um transtorno de ansiedade generalizado.
- Você as avaliaria como satisfatórias do ponto de vista da precisão e do estilo? Por quê?

4. Leia o programa de um curso que foi oferecido pelo Instituto Tomie Ohtake, localizado em São Paulo.

Autorias Femininas nas Artes

O curso propõe um percurso no campo das artes brasileiras, entre a década de 1960 e os dias de hoje, partindo da produção de mulheres cujos trabalhos foram marcados pelo pioneirismo, mas também pela invisibilização.

Parte-se de leituras de obras, textos basilares e revisionismos críticos para elaborar narrativas ainda em construção e novas historiografias das artes.

Focadas nas produções de artistas brasileiras, as aulas contemplam tópicos como: protagonismos e inserção no circuito das artes; processos de invisibilização, corpos dissidentes, sexualidade e participação.

Disponível em: <<https://www.institutotomieohtake.org.br/programacao/interna/autorias-femininas-nas-artes>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

4a. A artista deve ter as características do “pioneirismo” e da “invisibilidade”, ou seja, deve ter produzido obras inovadoras, desde a década de 1960 até a atualidade, mas que não foram valorizadas e não chegaram ao grande público.

- a) Qual é a condição para que uma artista seja estudada no curso oferecido pelo instituto?
- b) O curso pretende “elaborar novas historiografias das artes”. O que isso significa?
- c) A que classe gramatical pertencem as palavras “mulheres” e “trabalhos”, que são articuladas pelo pronome “cujos”, no primeiro parágrafo? **São substantivos.**
- d) Qual é a função da oração “cujos trabalhos foram marcados pelo pioneirismo”?
- e) Usando um pronome relativo, escreva um único período unindo as orações “O curso tratará de artistas nacionais” e “Suas obras têm sido ignoradas pelo público”. **O curso tratará de artistas nacionais cujas obras têm sido ignoradas pelo público.**

Ainda se usa cujo?

Cujo, cuja, cujos e cujas são termos usados principalmente em textos escritos monitorados e constituem um recurso eficiente para estabelecer a relação semântica de posse. Entretanto, seu uso é, frequentemente, substituído por construções que repetem a ideia de posse – “Peguei o livro que a capa dele é original” – ou a apagam – “Peguei o livro que a capa é original”. Em situações que exigem linguagem monitorada, prefira o uso de *cujo*: “Peguei o livro cuja capa é original”.

! Seguimos, nesta obra, a organização proposta pela NGB, que distingue os predicados verbal, nominal e verbo-nominal. Alertamos, todavia, para o fato de que essa tradição tem sido questionada por muitos linguistas modernos. Evanildo Bechara, por exemplo, aponta que todo predicado tem por núcleo um verbo, ainda que este tenha um valor mais vago ou amplo, como é o caso de *ser*. Se desejar ler sobre o tema, sugerimos as páginas 41 e 192 da *Gramática escolar da língua portuguesa*, do referido autor (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2. ed., 2010).



O verbo associa um termo caracterizador ao sujeito. Esse termo é o núcleo do predicado.

Assim como os demais verbos, os que indicam estado, chamados **verbos de ligação**, são fundamentais para a construção do enunciado, embora não sejam o núcleo do predicado. Note a diferença entre *Esta pergunta está errada* e *Esta pergunta continua errada*. São os verbos que nos permitem saber como o produtor do texto avalia a ação que se desenrola no tempo.

Verbo é a classe de palavras que expressa ação, estado, fenômeno da natureza ou outros processos, situando-os em relação ao momento da enunciação. Desempenha papel fundamental no predicado, podendo atuar como núcleo deste.

Biblioteca cultural



REPRODUÇÃO

O MPB4 é um dos mais importantes grupos vocais da música brasileira. Entre no *site* oficial do grupo e conheça sua história e algumas das canções que interpreta, como "Roda Viva", de Chico Buarque, e "Amigo é pra essas coisas", de Aldir Blanc.

Flexões do verbo

Para ficar completa, a definição exposta precisa tratar de outro aspecto fundamental: as várias flexões do verbo, uma vez que essa não é a única classe de palavras a indicar ações e estados. Substantivos abstratos como *lançamento*, *aprovação*, *tristeza* e *hipertensão*, entre outros, também podem fazê-lo. Contudo, nenhum deles é capaz de expressar, em sua forma, informações relativas ao momento e aos participantes da ação.

Para observar essa característica, leia esta letra de "O verbo flor", canção composta por Renato Rocha e interpretada pelo grupo MPB4, e responda às perguntas.

O verbo flor	Que no coração
É conjugável	Poderá durar
Por quase todas	E ser eterna
As pessoas	Quando o coração conjugar:
Em certos tempos	
Definidos	Quando eu flor
A saber:	Quando tu flores
Quase nunca no outono	Quando ele flor
No inverno quase não	E você flor
Quase sempre no verão	Quando nós
E demais na primavera	Quando todo mundo flor

ROCHA, Renato. O verbo flor. Intérprete: MPB4. In: MPB4. *Adivinha o que é*. [S.I.]: Ariola Records, 1981. 1 CD. Faixa 4.

1. A canção toma o substantivo "flor" como um verbo. Qual aspecto dessa palavra propicia essa relação? Sua terminação -r, que remete à dos verbos no infinitivo.
2. Que referências na letra da canção dizem respeito à classe gramatical dos verbos? A ideia de ser "conjugável" e a menção a "pessoas" e "tempos".
3. Como a letra relaciona os campos do "verbo" e da "flor" nos versos 8 a 11?
4. Os seis versos finais simulam um modelo de conjugação. Como deveria ser conjugado o verbo no penúltimo verso? [nós] flormos.
5. Como ficaria o último verso se *todos* substituísse "todo mundo"? Essa mudança traria algum prejuízo para o efeito pretendido? Justifique sua resposta.

Como se nota, o principal recurso expressivo dessa letra de canção é a associação entre o substantivo *flor* e o "verbo" *flor*, um neologismo criado pelo compositor. Com a conjugação desse verbo em algumas pessoas do discurso, o eu lírico cria uma identificação entre os seres e as flores para sugerir um estado de espírito.

3. Os versos referem-se à noção de tempo, que diz respeito aos verbos, mas os associa às estações da natureza, considerando a possibilidade do florescimento.

5. Quando todos florem. Haveria prejuízo, já que a flexão na terceira pessoa do singular permite o uso de uma forma equivalente à do substantivo, encerrando a canção com a identificação entre "forma verbal" *flor* e o substantivo *flor*.

A observação das formas flexionadas do “verbo” *flor* chama a atenção para a estrutura das palavras dessa classe gramatical. Elas são compostas de um radical, de vogal temática (em parte delas) e de desinências verbais, responsáveis por indicar quatro tipos de flexão:

- **Flexão de pessoa:** refere-se às três pessoas do discurso: a que fala (1ª), a com quem se fala (2ª) e a de quem se fala (3ª).
- **Flexão de número:** indica o número de participantes do processo verbal, podendo ser singular ou plural.
- **Flexão de modo:** exprime a maneira como o enunciador se posiciona diante do processo verbal.
 - **indicativo:** apresenta um fato como plausível, independentemente de a frase ser afirmativa, negativa ou interrogativa. Mesmo quando se refere ao futuro, o verbo nesse modo sugere que a ação é vista como algo que ocorrerá: *Ele chegará hoje à tarde.*
 - **subjuntivo:** indica suposições e fatos considerados possíveis, mas de realização incerta: *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 entonação, no caso da fala, e pelo contexto, na fala e na escrita: *Venha por aqui.*
- **Flexão de tempo:** situa o processo verbal em relação ao momento da enunciação, indicando se ocorreu antes dela, ao mesmo tempo que ela ou depois dela. Veja um quadro com os tempos simples e compostos, preenchido com as formas correspondentes à primeira pessoa do singular do verbo *cantar*.

Lembra?

A vogal temática aparece antes da desinência -r, que marca o infinitivo do verbo. Em língua portuguesa, elas indicam a conjugação dos verbos: cantar (1ª conjugação), vender (2ª conjugação), partir (3ª conjugação).

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

Modo	Tempo	Forma simples	Forma composta
Indicativo	Presente	<i>canto</i>	
	Pretérito perfeito	<i>cantei</i>	<i>tenho cantado</i>
	Pretérito imperfeito	<i>cantava</i>	
	Pretérito mais-que-perfeito	<i>cantara</i>	<i>tinha cantado</i>
	Futuro do presente	<i>cantarei</i>	<i>terei cantado</i>
	Futuro do pretérito	<i>cantaria</i>	<i>teria cantado</i>
Subjuntivo	Presente	<i>cante</i>	
	Pretérito perfeito		<i>tenha cantado</i>
	Pretérito imperfeito	<i>cantasse</i>	
	Pretérito-mais-que-perfeito		<i>tivesse cantado</i>
	Futuro	<i>cantar</i>	<i>tiver cantado</i>

O modo imperativo, que se divide em **imperativo afirmativo** e **imperativo negativo**, tem formas coincidentes com as do presente do subjuntivo. Apenas as segundas pessoas (singular e plural) do imperativo afirmativo correspondem às do presente do indicativo com a supressão do -s. Observe.

Presente do indicativo	Imperativo afirmativo	Presente do subjuntivo	Imperativo negativo
amo	—	ame	—
amas -s →	ama	ames →	(não) ames
ama	ame	← ame →	(não) ame
amamos	amemos	← amemos →	(não) amemos
amais -s →	amai	ameis →	(não) ameis
amam	amem	← amem →	(não) amem

! Ao apresentar os modos verbais, alguns linguistas, como Evanildo Bechara e Marcos Bagno, incluem o *modo condicional* (eliminado pela NGB), que se referiria a fatos que dependem de determinada condição, expressos pelo futuro do pretérito do indicativo. O primeiro estudioso 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, os quais podem oferecer informações para responder a dúvidas dos alunos. *Gramática escolar da língua portuguesa*, de Evanildo Bechara (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 194), e *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 555 a 560).

! Observe que escolhemos não tratar o modo imperativo como tendo sido formado a partir dos tempos verbais presente do indicativo e do subjuntivo, acompanhando Ataliba T. de Castilho, em *Nova Gramática do Português Brasileiro* (São Paulo: Contexto, 2010. p. 153).

Classificação dos verbos quanto à flexão

A maior parte dos verbos não apresenta mudanças em seu radical ao ser conjugada. Observe algumas conjugações do verbo *cantar*: **canto**, **cantaste**, **cantava**, **cantáramos**, **cantareis**, **cantáreis**, **cantaríeis**, **cantariam**, **cante**, **cantássemos**, **cantarem** etc. Trata-se de um **verbo regular**.

O radical do verbo *poder*, porém, sofre alterações. Veja como variam as formas da primeira pessoa do singular em vários tempos: **posso**, **pude**, **podia**, **pudera**, **poderei**, **poderia**, **possa**, **pudesse**, **puder**. *Poder* é um **verbo irregular**.

Também são irregulares os que apresentam variações nas desinências, como *estar* ou *haver*, que não seguem o modelo de suas conjugações. Compare:

1ª conjugação				2ª conjugação			
cantar	canto	cantou	cante	vender	vendo	vendeu	venda
estar	estou	esteve	esteja	haver	hei	houve	haja

Os verbos classificam-se, ainda, em defectivos e abundantes.

São chamados **verbos defectivos** os que não se conjugam em todas as formas. Não são válidas, por exemplo, as formas *(eu) demolo*, de *demolir*, ou *(eu) explodo*, de *explodir*.

Quanto aos **verbos abundantes**, são os que dispõem de duas ou mais formas equivalentes. Esse fenômeno ocorre com mais frequência no particípio, uma das formas nominais do verbo. Em geral, os particípios terminam em *-ado* ou *-ido* (*começado*, *prometido*), formas chamadas **regulares**, ou assumem formas **irregulares**, como ocorre com *escrito* ou *aberto*. Alguns verbos apresentam as duas formas, como é o caso de *salvado/salvo* ou *imprimido/impresso*.

! Verbos que apresentam irregularidades profundas no radical, como *ser*, *ir*, *haver* e *pôr*, são classificados pela NGB como anômalos. Contudo, muitos especialistas os têm citado no conjunto dos irregulares. Se considerar necessário, comente essa distinção com os alunos.

Dica de professor

Para saber se um verbo é regular, basta conjugá-lo no presente do indicativo e no pretérito perfeito do indicativo. Se ele seguir o modelo da conjugação a que pertence, ocorrerá o mesmo com os demais tempos.

As flexões do verbo NA PRÁTICA

1. Leia uma tirinha do cartunista paulista Newton Foot.



1c. A afirmação de que se trata de uma "promoção especial" e o tom de voz animado (observado no formato do balão de fala), usados como forma de persuasão.

1e. Foi empregada a segunda pessoa do plural, que torna o texto complexo e leva à desistência de quem oferecia a assinatura.

- O que motiva o personagem a ficar com o livro do tio? O fato de o texto ajudá-lo a se livrar de ligações inconvenientes.
- Por que esse motivo provoca o humor? Porque implica um uso fútil de *A República*, de Platão, uma das principais obras da Filosofia.
- Além do assunto, quais recursos usados pelo quadrinista remetem ao contexto das ligações de *telemarketing*? Que objetivo eles costumam ter?
- Nesse contexto, a quem se refere a forma verbal "estamos"? Qual é seu sujeito e como ele é reconhecido? "Estamos" remete à empresa que faz a promoção das revistas. Seu sujeito é "nós", reconhecido pela desinência do verbo (primeira pessoa do plural).
- Qual pessoa verbal foi empregada nas falas do terceiro e do quarto quadrinhos para referência ao interlocutor? Que efeito tal pessoa produz sobre ele?
- Reescreva as falas do terceiro e do quarto quadrinhos, usando formas correntes no português brasileiro contemporâneo. Sugestão: Por acaso, você será capaz de me convencer se eu me recusar a ouvir? Então, saiba que não ouvirei você.
- Além de empregar uma variedade linguística mais antiga, o texto se aproxima do discurso filosófico de outra maneira. Qual? O texto apresenta um raciocínio lógico, que parte de uma pergunta para construir uma conclusão.

2. Este trecho foi reproduzido de um artigo publicado em uma revista de entretenimento destinada ao público adolescente.

10 situações que te fazem prometer nunca mais stalkear uma pessoa

Mas, por razões óbvias, você nunca cumpre a promessa.

Eu stalkeio, tu stalkeias, ele stalkeia. E quer saber? Seria um desaforo se, com a quantidade de recursos que temos hoje, disséssemos *não* para essa atividade totalmente instrutiva. Afinal, ela te ajuda a descobrir os gostos do alvo, facilita a abordagem para os mais tímidos e te deixa mais íntima daquele seu amor platônico. Mas, em alguns momentos, acontecem coisas que te fazem prometer, mesmo que por poucos segundos, nunca mais xeretar a vida alheia.

OTTO, Isabella. Publicado em: 23 ago. 2018. Disponível em: <<http://capricho.abril.com.br/vida-real/momentos-voce-prometeu-nunca-mais-stalkear-pessoa-853156.shtml>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

- a) O verbo da língua inglesa *to stalk* significa “perseguir”, “assediar”. Qual expressão do texto traduz a mesma ideia? *A expressão “xeretar a vida alheia”.*
- b) Considerando os morfemas que os falantes do português têm usado ao empregar o verbo *stalkear*, em que conjugação ele foi incluído? *Na 1ª conjugação (verbos terminados em -ar).*
- c) Como você conjugaria o verbo na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, do futuro do pretérito do indicativo e do pretérito imperfeito do subjuntivo? *Eu “stalkeei”, eu “stalkearia”, eu “stalkeasse”.*
- d) O que lhe permitiu saber as formas desse verbo?
Stalkear tem seguido o paradigma de outros verbos com a mesma terminação, como passear.

Vem até aqui. Preciso falar com você! – é preciso evitar essa construção?

Segundo a norma-padrão, deve haver **uniformidade de tratamento** em relação aos pronomes *tu* (segunda pessoa) e *você* (terceira pessoa) e os termos que se combinam com eles. Contudo, essa orientação não vem sendo seguida rigorosamente pelos usuários da língua portuguesa, nem mesmo nas situações de maior monitoramento.



É lógico!

Para responder à questão 2c você se valeu do reconhecimento de padrões, uma das habilidades do pensamento computacional.



Desafio de linguagem

Resposta a dúvida de leitor

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

📖 Você já procurou respostas para suas dúvidas sobre o uso da língua portuguesa na internet? Existem *blogs*, artigos de jornais *on-line* e plataformas educacionais dedicados a isso, os quais adotam uma perspectiva ora mais, ora menos conservadora. Coloque-se no lugar do profissional que dará a resposta para a seguinte pergunta: “É correto dizer ‘Me stalkeie, por favor!’?”.

- Contextualize sua resposta, dirigindo-se ao interlocutor e parafraseando a pergunta.
- Apresente a resposta, justificando-a com a abordagem da flexão do verbo.
- Finalize com um comentário acerca do uso de uma palavra estrangeira.
- Não se esqueça de considerar a situação comunicativa para escolher a maneira como será feita a explicação e o nível de linguagem a ser empregado.

! Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Bate-papo de respeito

Leia este comentário do *rapper* Emicida:



REPRODUÇÃO/TV GLOBO

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, mas musicalmente pra mim aquilo é muito mais interessante do que usar a norma culta, sabe? Então você vai encontrar o... “É nós” é um ótimo exemplo disso.

Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4029315/>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

Reúna-se com seu grupo e discuta:

- Emicida domina os conceitos relativos à variação linguística? Por quê?
- O *rapper* deveria ser mais cuidadoso em relação à qualidade de sua música, preferindo, por exemplo, construções como “Somos nós”? Explique sua resposta.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

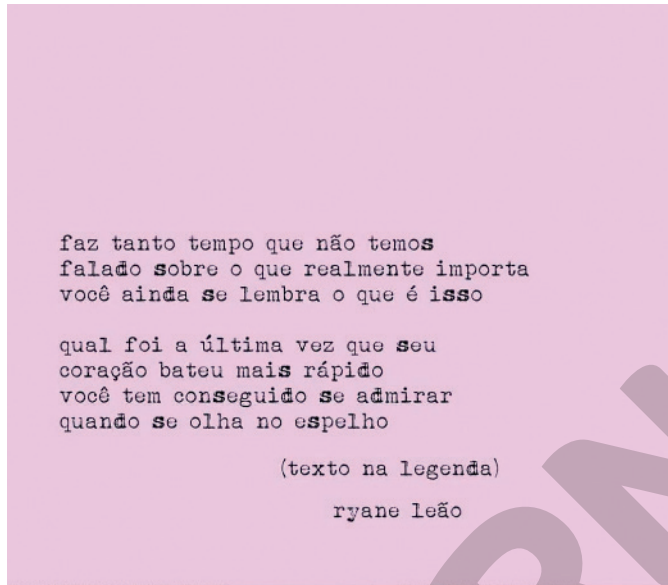


ACERVO PESSOAL

Muitos novos poetas têm usado redes sociais de fotografias para divulgar seus poemas, geralmente curtos, escritos à mão ou estilizados, alguns deles ilustrados. Conheça a produção de Ryane Leão e também de outros artistas, como o brasileiro Zack Magiezi e a indiana Rupi Kaur.

Verbos auxiliares e suas funções

Leia um poema produzido pela escritora mato-grossense Ryane Leão para circular em uma rede social.



RYANE LEÃO

Disponível em: <<https://www.instagram.com/ondejazzmeucoracao/?hl=pt-br>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

2. O tema dos sentimentos, já que o poema questiona a manutenção deles ao perguntar se o coração tem batido forte e se a autoestima permanece intacta.

1. Como muitos poemas contemporâneos, esse não recebe a pontuação tradicional. Qual sinal de pontuação o leitor deve deduzir para que o sentido fique claro? Em quais versos deve aparecer? *O ponto de interrogação, implícito no final dos versos 3, 5 e 7.*
2. Segundo o contexto, qual tema “realmente importa” na conversa do eu lírico com seu leitor? Explique sua resposta.
3. O poema parece se inserir em uma comunicação que não é nova, se estende no tempo. Qual locução verbal sugere isso? *A locução “temos falado”.*

Uma parte importante do sentido desse poema é construída pela maneira como o eu lírico trata a relação com seu interlocutor: os versos sugerem uma intimidade continuada, nascida no passado e mantida até o presente, como mostra a referência temporal “faz tanto tempo”.

Essa intimidade que se estende no tempo é também expressa pela locução verbal “temos falado”, que sugere um ato que permanece até o presente da fala. A mesma ideia de continuidade está presente em outra locução usada pelo eu lírico, “tem conseguido se admirar”. São formas do pretérito perfeito composto, que contrasta com o simples, responsável por exprimir ações pontuais no passado.

Os tempos compostos, formados pelo verbo auxiliar *ter* (e, mais raramente, *haver*) associado ao particípio do verbo principal, expressam valores que não são exatamente os mesmos dos tempos simples, embora se aproximem em alguns casos. Enquanto “falamos” e “temos falado”, formas simples e composta do pretérito perfeito, expressam valores temporais distintos, as formas “fizera” e “tinha feito”, do pretérito mais-que-perfeito simples e composto, traduzem noções semelhantes.

Além de formar os tempos compostos e a voz passiva analítica, como veremos adiante, os verbos auxiliares têm duas outras importantes funções: indicar o aspecto verbal e modalizar o discurso.

Os verbos auxiliares associam-se às formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio), que exercem a função de verbo principal. Cabe a elas apresentar a ideia central da locução e a elas expressar as informações gramaticais de número, pessoa, tempo e modo, além de especificar o conteúdo expresso pelos verbos principais.

Lembra?

Em algumas locuções verbais, uma preposição pode aparecer entre o verbo auxiliar e o principal no infinitivo: *ter de escrever, hei de fazer* etc.

Indicação de aspecto verbal

Os **verbos auxiliares** ajudam a exprimir, com mais exatidão, a maneira como o falante analisa o processo verbal que se desenrola em um determinado tempo. Compare:

Meu filho se formou.

*Meu filho **acabou** de se formar.*

Tal maneira de precisar a informação sobre o momento da ação é chamada **aspecto verbal**. Entre os aspectos verbais mais comuns estão os seguintes:

- **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) ir* + infinitivo
- **Repetição da ação:** *voltar (a), gostar (de), costumar* + infinitivo
- **Término da ação:** *acabar (de), deixar (de), parar (de)* + infinitivo

Indicação de modalização

Os verbos auxiliares podem expressar, igualmente, o modo como o produtor do texto encara o processo verbal. Em “Eu posso hospedar você”, *posso* traduz a ideia de *capacidade, possibilidade*. Trata-se de um **indicador modal**.

Os valores modais mais comuns são:

- **Capacidade ou possibilidade:** *saber, poder* + infinitivo
- **Obrigação/dever:** *dever, precisar (de), ter de* + infinitivo
- **Desejo/não desejo:** *querer, desejar, odiar* + infinitivo
- **Tentativa ou consecução:** *pretender, tentar, decidir, ousar, conseguir, procurar* + infinitivo
- **Aparência:** *parecer* + infinitivo

Formas nominais do verbo

As locuções verbais têm como verbos principais as **formas nominais**: o **infinitivo**, o **gerúndio** ou o **particípio**. Tais formas distinguem-se das outras formas verbais por não apresentarem marcas de tempo e de modo.

Infinitivo

Essa forma nominal é marcada pela desinência **-r**: *cantar, vender, partir*. O infinitivo pode apresentar-se na forma não flexionada ou com flexão de pessoa e número, uso feito quando o sujeito vem expresso ou quando, não estando expresso, se quer destacá-lo:

*Ouvi os jogadores reclamarem do técnico. Este esforço é para vencer**mos** o jogo.*

Gerúndio

Trata-se da forma nominal que, em linhas gerais, apresenta o processo verbal em curso. É marcado pela desinência **-ndo**: *cantando, vendendo, partindo*.

Assim como o infinitivo e o particípio, o gerúndio não apresenta flexões que lhe permitam exprimir as noções de tempo e de modo.

Particípio

A maior parte dos verbos apresenta participios regulares, formados pela desinência **-ado** (*cantado*) na 1ª conjugação e **-ido** (*vendido, partido*) na 2ª e 3ª conjugações. Alguns deles, porém, apresentam participios irregulares, como *escrever* (*escrito*), *abrir* (*aberto*), *cobrir* (*coberto*), *vir* (*vindo*) e *ver* (*visto*).

Infinitivo impessoal

entregar

Infinitivo pessoal

entregar, entregares,
entregar, entregarmos,
entregardes, entregarem



Dica de professor

Os verbos regulares e alguns irregulares (*perder*, por exemplo) apresentam formas iguais no **futuro do subjuntivo** e **infinitivo flexionado**. Outros, porém, têm formas distintas, e é preciso atenção para formá-las corretamente. Veja: *Se nós **pudermos**, faremos a entrega hoje.*; *Tenho economizado para nós **podermos** viajar em dezembro.*

Além disso, há verbos que são **abundantes**, isto é, que têm duas formas de participio. É o caso, por exemplo, de *salvar*, que dispõe do participio regular *salvado* e do irregular *salvo*.

Os participios regulares são empregados com os auxiliares *ter* e *haver* (*tinha salvado*); os participios irregulares, com os auxiliares *ser*, *estar* e *ficar* (*foi salvo*).

Apesar da distinção no uso dos participios conforme os auxiliares, que deve ser seguida nas comunicações monitoradas, percebe-se hoje uma forte tendência ao emprego das formas irregulares independentemente do verbo auxiliar que as acompanha.

Vozes verbais

Compare a maneira como foram redigidos o título e a linha fina de uma notícia e a legenda da imagem que a compõe.

Arqueólogos encontram cavalo petrificado em Pompeia

Restos mortais foram escavados em estábulo que foi atingido pela tempestade de cinzas que cobriu a cidade italiana em 79 a.C.



Animal petrificado foi encontrado com cela e ornamentos.

Disponível em: <<https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/arqueologos-encontram-cavalo-petrificado-em-pompeia-24122018>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

No título, empregou-se a forma verbal “encontram”, que destaca o agente da ação (“arqueólogos”), enquanto na legenda a ênfase foi colocada no objeto que sofreu a ação (“animal petrificado”), como mostra a locução verbal “foi encontrado”. Essa escolha se deve aos diferentes objetivos de cada uma das partes do texto: o título quer marcar o sucesso dos arqueólogos que atuam nas escavações da cidade, enquanto a legenda pretende identificar a figura em destaque na fotografia.

Essas duas construções exemplificam duas vozes do verbo: a **voz ativa**, em que a ação é praticada pelo sujeito da oração, e a **voz passiva**, em que o sujeito recebe a ação.

A voz passiva pode ser construída de duas formas:

Animal petrificado **foi encontrado** com cela e ornamentos.

voz passiva analítica

sujeito

verbo auxiliar + participio

Encontrou-se *animal petrificado* com cela e ornamentos.

voz passiva sintética

verbo na 3ª + se (pronome apassivador)

sujeito

! Neste capítulo, a exploração das vozes verbais terá como objetivo o reconhecimento delas e das intenções que cercam seu uso. A concordância verbal nesse tipo de construção será aprofundada no capítulo 27, que trata da função sintática do sujeito. Chamamos a atenção para o fato de que, a despeito da corrente de estudiosos que defendem não haver no português brasileiro a voz passiva sintética e da importância de suas observações, faremos a abordagem conforme a NGB por entender que o livro didático não é o espaço adequado para a aplicação de mudanças que não são consensuais.

CARLO HERMANIKONTROL/AB/UGHTROCKET/GETTY IMAGES

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

Na voz passiva analítica, pode-se ou não mencionar o agente da ação, que é chamado de **agente da passiva**: *Animal petrificado foi encontrado **por arqueólogos***. Na voz passiva sintética, ele não aparece.

Só há voz passiva com verbo transitivo direto?

Segundo a norma-padrão, apenas verbos transitivos diretos ou transitivos diretos e indiretos admitiriam 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*.

Além das vozes ativa e passiva, há a **voz reflexiva**, na qual o agente da ação é também seu alvo. Veja o meme abaixo.

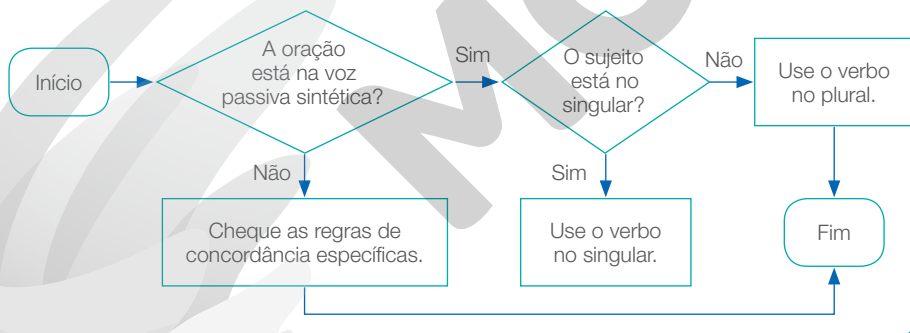


IRYNA KUZNETSOVA/SHUTTERSTOCK

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

É lógico!

Veja um algoritmo com a estratégia para estabelecimento de concordância na voz passiva sintética.



O pronome de tratamento “você” indica quem realiza a ação de *ver*, e o pronome oblíquo *se*, quem recebe tal ação. Ambos se referem à mesma pessoa.

São parecidas com esse caso as orações *Eu me afastei do fogo* ou *Minha amiga jogou-se na cama*. Nelas, os verbos exprimem ações que o sujeito realiza em sua própria pessoa.

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 de **verbo pronominal**.

! Seguimos a NGB ao incluir, entre os casos de voz reflexiva, também as construções com verbo pronominal e aquelas em que a ação é executada na própria pessoa do sujeito. Se desejar ler sobre o assunto, consulte a obra *Novas lições de análise sintática*, de Adriano da Gama Kury (São Paulo: Ática, 2000. p. 38 a 40), ou *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo (São Paulo: Publiflora, 2018. p. 277 a 279).

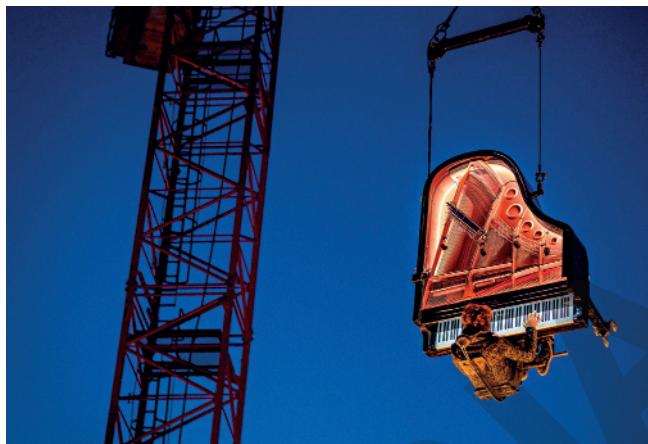
1e. Uma boa reescrita poderia colocar ênfase na condição em que ocorre a apresentação: Suspenso no ar com seu piano de cauda sob um guindaste em movimento, o pianista e compositor suíço Alain Roche apresenta “Chantier”, em Yverdon-les-Bains, na Suíça. Aproveite para reforçar a ideia de que alterações sutis no eixo da seleção das palavras ou da organização delas, como ocorre aqui, podem provocar mudanças de sentido e/ou de efeitos. Uma alteração na ênfase pode tornar o texto mais ou menos compreensível, sugerir uma intenção particular etc.

Verbos auxiliares, formas nominais e vozes verbais NA PRÁTICA

- 1a. Trata-se de uma foto capaz de chamar a atenção pela situação inusitada e por seu valor estético.
 1b. A legenda descreve aquilo que está na imagem no momento em que é vista. Trata-se de uma situação relativa ao momento presente.
 1c. “Chantier” é apresentada pelo pianista e compositor suíço Alain Roche suspenso no ar [...]

1. A foto e a legenda a seguir fazem parte de uma galeria de “fotos do dia”, apresentada no *site* do jornal *Folha de S.Paulo*.

- Essa apresentação, realizada em um festival multicultural, chamou a atenção do público e foi incluída em várias galerias de fotos do dia. O que a torna adequada a esse gênero?
- Todas as legendas de fotos dessa galeria apresentam o verbo no presente do indicativo, como exemplifica a legenda reproduzida. O que explica essa preferência?
- Reescreva o texto, empregando a voz passiva analítica.
- Por que essa reescrita é menos eficiente do que a formulação original?
- Reorganize os dados da legenda de modo a enfatizar outra informação. Justifique sua escolha.



FABRICE COFFRINI/AFP PHOTO

O pianista e compositor suíço Alain Roche apresenta “Chantier” suspenso no ar com seu piano de cauda sob um guindaste em movimento, em Yverdon-les-Bains, na Suíça. Foto de 2019.

1d. A ênfase, na reescrita, é colocada no título da canção, o que sugere que ela é o assunto desenvolvido, algo que não corresponde à verdade.

1e. Resposta pessoal. Veja quais são as reescritas feitas pela turma e se as justificativas apresentadas são consistentes.

2. Leia um trecho de uma curiosa notícia sobre moda.

Primeiro “blogueiro” de moda foi um alemão do século XVI

Charles Nisz

Hoje, muitas moças postam seus looks em *blogs* na *Internet* e várias delas ganham dinheiro em *blogs* de moda. No entanto, essa ideia é muito mais antiga do que se imagina. O primeiro “blogueiro” de moda teria sido um contador chamado Matthäus Schwarz, nascido na cidade alemã de Augsburg no ano de 1497, como informa o jornal inglês *Daily Mail*.

Schwarz era obcecado por moda, roupas e sapatos desde criança, hábito pouco comum para um contador. Mais do que isso, ele gastou muito do dinheiro obtido nos livros de contabilidade para comprar roupas e também registrar os visuais em um livro com 137 ilustrações, vários séculos antes de Kim Kardashian dominar a arte da *selfie*.

Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/blogs/vi-na-internet/primeiro-blogueiro-de-moda-foi-um-alemao-do-233549965.html>>. Acesso em: 8 abr. 2020. (Fragmento adaptado).



MUSEU HERZOG ANTON ULRICH, BRUNSWICK, ALEMANHA

Páginas do livro de Matthäus Schwarz, onde documentou as roupas que usou ao longo de 40 anos, para várias ocasiões.

- Em que tempo composto está a forma verbal destacada em “O primeiro ‘blogueiro’ de moda **teria sido** um contador chamado Matthäus Schwarz [...]”? Futuro do pretérito composto do indicativo.
- O título antecipa essa informação, mas a expressa usando um tempo verbal simples. Essa mudança altera o sentido expresso? **Sim.** O título apresenta a informação como sendo certa, enquanto o primeiro parágrafo sugere que se trata de uma hipótese, algo que não foi confirmado.
- Reescreva, na voz passiva analítica, a oração “ele gastou muito do dinheiro obtido nos livros de contabilidade”. **Muito do dinheiro obtido nos livros de contabilidade foi gasto por Schwarz.**
- Explique as mudanças promovidas nas formas verbais para produzir a reescrita solicitada no item **c**. **Foi introduzido o verbo ser, e a forma flexionada do verbo gastar foi substituída pelo participio do mesmo verbo.**
- Reescreva o período que inicia o primeiro parágrafo, empregando a voz passiva sintética. Faça todas as alterações necessárias.
- A mudança da voz verbal nesse período provoca uma alteração significativa do que é dito. Qual versão você prefere? Por quê?

2f. Resposta pessoal. É importante que os alunos sustentem sua opinião com uma boa análise do texto, o que pressupõe observar as informações que foram omitidas na construção com a voz passiva sintética. O foco passa a estar na ação e não em quem a pratica e, assim, desaparece a indicação de que as mulheres são as interessadas em moda. Alguns alunos podem comentar que o texto deixa transparecer uma visão de mundo que separa, com rigidez, o que é próprio do homem e da mulher, algo que pode não ser válido.

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.



- Nos dois primeiros quadrinhos, o presente do indicativo não foi usado para indicar ação simultânea ao momento da fala. Explique seu uso. *Indica uma verdade, um fato permanente.*
- Observe o emprego do futuro em “Onde ela estará? Será que aconteceu algo?”. O que esse tempo verbal expressa nesse contexto? *A ideia de incerteza.*
- O modo subjuntivo indica que, na perspectiva do produtor do texto, a ação relatada é incerta. Que formas verbais foram usadas nesse modo? *As formas “seja” e “tenha chegado”.*
- Que palavra de outra classe gramatical confirma a noção expressa por esse modo? *Talvez.*
- A reação do personagem no último quadrinho revela um aspecto típico dos sentimentos amorosos. Qual é ele? Como o pensamento do rapaz revela isso?

4. Leia um poema do poeta contemporâneo mato-grossense Manoel de Barros.

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. Face imóvel. In: *Biblioteca Manoel de Barros*. São Paulo: Leya, 2013.

- As formas verbais empregadas nos três primeiros versos contrastam com as empregadas nos demais quanto à avaliação das ações. Explique por quê.
- O eu lírico valeu-se da correlação entre o pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do pretérito do indicativo. Que alteração de sentido haveria se ele tivesse dito *Quando eu me sentar a seu lado / saberei de seus mistérios*?
- Além de exprimir uma ação realizada no espaço físico, *sentar “a seu lado”* tem valor conotativo no poema. O que mais significa essa expressão? *Sentar ao lado significa criar intimidade com o homem, conhecer sua interioridade.*
- O eu lírico diz não querer “perturbar a paz”. Quem ou o que a detém? Justifique sua resposta. *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.*

3e. A insegurança, já que a questão da falta de pontualidade, que deveria ser considerada primeiramente, não é levantada pelo personagem.

4a. 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.

4b. A correlação entre o futuro do subjuntivo e o futuro do presente do indicativo sugeriria que a hipótese de se sentar ao lado do homem está sendo considerada, enquanto a forma usada a coloca como uma ação pouco provável, fruto da imaginação.



A língua nas ruas

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

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 aqui. Contudo, alguns falantes empregam as formas do infinitivo flexionado. Será que esse desvio é comum?

Nesta atividade, você e seu grupo farão uma enquete para descobrir isso. Elaborem frases com orações condicionais que se iniciem com as conjunções *se* e *quando* e que devam ser completadas com os verbos *ver*, *vir*, *querer*, *poder*, *fazer* e *ter*. Vocês deverão entrevistar diversos falantes para descobrir como usariam os verbos. O resultado deve ser apresentado em forma de gráfico, e a turma deve decidir, coletivamente, quais segmentos sociais serão entrevistados por cada grupo.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXIX.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- O advérbio como modificador de termos e enunciados
- Classificação dos advérbios
- Variação do advérbio
- O advérbio como modalizador do discurso

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. O humor da tira está ligado ao fato de a esposa não gostar de uma camisa do marido, a qual, provavelmente, ele adora e usa muito. Por isso, ela quer inutilizá-la.

2. O gesto e a boca da mulher sugerem que está falando baixo para que o marido não ouça. O título "Conspiração" confirma a ideia de que ela propõe uma ação secreta à passageira.

Pra começar

Leia a tirinha e responda às questões seguintes.

MULHER DE 30
CONSPIRAÇÃO

Cibele Santos

WWW.MULHER30.COM.BR



1. Que informação implícita é responsável pelo humor da tira?
2. De que maneira a linguagem não verbal contribui para o reconhecimento dessa informação implícita? E o título?
3. Por que a palavra "acidentalmente" aparece entre aspas?
As aspas marcam a ironia da palavra; a ação deve parecer um acidente, embora seja proposital.
4. Indique um termo que possa explicitar o sentido real de "acidentalmente" no contexto da tirinha. Sugestões: propositadamente, intencionalmente, deliberadamente, premeditadamente.

O humor dessa tira se deve, em grande parte, ao uso da palavra "acidentalmente", que orienta o modo como a ação de queimar a roupa deve ser realizada. A classe gramatical que se relaciona com o verbo para acrescentar circunstâncias de modo, tempo, lugar etc. é o **advérbio**.

O **advérbio** pode se referir a um termo ou a todo o conteúdo de um enunciado. Ele pode modificar o verbo, atribuindo-lhe uma característica ou acrescentando a ele informações de espaço e tempo; intensificar ou amenizar o sentido de adjetivos e de outros advérbios; ou, ainda, expressar uma avaliação do que é dito.

Observe o advérbio modificando todo o enunciado ao acrescentar uma avaliação.

Infelizmente, o número de acidentes fatais subiu neste feriado.

Sintaticamente, o advérbio e também a locução adverbial desempenham a função de **adjunto adverbial** em uma oração. A **locução adverbial** é a expressão formada por duas ou mais palavras, geralmente uma preposição e um substantivo, que funciona como um advérbio:

O sobrinho passou a estudar **à noite**. **De modo algum** aceitarei esta regra.

locução adverbial de tempo

locução adverbial de negação

Fala aí!

Você se incomoda com o tipo de humor feito nesta tirinha?

Há vários pontos a discutir: o fato de a patroa induzir sua funcionária a fazer algo errado, a representação estereotipada dos gêneros e o uso do uniforme distinguindo as duas mulheres. Apresente a ideia de que a leitura dos textos de humor não pode prescindir de um olhar crítico.

Dica de professor

Advérbios que se referem ao enunciado inteiro costumam aparecer separados por vírgulas. Esse uso não é obrigatório, mas contribui para destacar o valor que eles comunicam.

Valor semântico dos advérbios

Os advérbios costumam ser nomeados conforme as circunstâncias que expressam.

Circunstâncias	Advérbios	Locuções adverbiais
Afirmção	<i>certamente, efetivamente, realmente, sim</i>	<i>com certeza, com efeito, por certo, sem dúvida</i>
Dúvida	<i>porventura, possivelmente, provavelmente, talvez</i>	<i>quem sabe</i>
Intensidade	<i>bastante, bem, demais, muito, pouco, quase, tão</i>	<i>de muito, de pouco</i>
Lugar	<i>aí, ali, aqui, dentro, fora, lá, junto, longe, perto</i>	<i>à direita, à esquerda, ao lado, de longe, em cima, por perto</i>
Modo	<i>assim, bem, depressa, mal</i> e quase todos os advérbios terminados em -mente : <i>tranquilamente, velozmente, cuidadosamente</i>	<i>à toa, à vontade, às pressas, de cor</i>
Negação	<i>não, nunca, absolutamente, tampouco</i>	<i>de forma alguma, de modo nenhum</i>
Tempo	<i>ainda, amanhã, antes, depois, hoje, já, jamais, ontem, sempre</i>	<i>à noite, de manhã, de vez em quando</i>

Além das circunstâncias citadas no quadro, expressões com valor adverbial podem exprimir outras noções. Conheça algumas:

*Preparou todos os canteiros **com uma enxada**.* (instrumento)

*A mãe foi ao supermercado **com as crianças**.* (companhia)

*Durante a palestra, falou **sobre a crise hídrica**.* (assunto)

*Treinou diariamente **para a maratona**.* (finalidade)

Existem, ainda, os **advérbios interrogativos**, que são aqueles empregados em orações interrogativas diretas e indiretas para formular perguntas sobre circunstâncias de lugar, tempo, causa e modo: *onde, quando, por que* e *como*, respectivamente.

O **advérbio** não varia em gênero e número, isto é, sua forma permanece a mesma, independentemente da palavra com a qual se relaciona. Observe:

O garoto está **meio** preocupado com a divulgação dos resultados.

As garotas estão **meio** preocupadas com a divulgação dos resultados.

Palavras denotativas

Há um grupo de palavras e expressões próximas dos advérbios, porque também são invariáveis, mas que não se comportam exatamente como eles, por não modificarem verbos, adjetivos e outros advérbios. São palavras que contribuem para a coesão do texto e atuam com a finalidade de ressaltar uma parte das informações do enunciado. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) as agrupa em uma classe à parte, que vem sendo chamada de **palavras denotativas**. Veja alguns exemplos:

- **Exclusão:** *apenas, salvo, só, somente etc.*
*Após a formatura **apenas** duas estudantes permaneceram na cidade.*
- **Inclusão:** *até, inclusive, mesmo, também etc.*
*Por causa da chuva, todos se atrasaram, **até** o professor.*
- **Explicação:** *a saber, ou seja, por exemplo etc.*
*A jaguatirica, **por exemplo**, é um felino.*
- **Retificação:** *aliás, isto é, ou melhor etc.*
*Inicie o filme, **ou melhor**, apague as luzes e inicie o filme.*
- **Realce:** *cá, é que, lá, só etc.*
*Eu **é que** não vou comprar isso.*
- **Situação:** *afinal, afora, aí, então etc.*
***Então**, já sabe como resolver o problema?*

! A nomenclatura “palavras denotativas” tem como base o *Manual de análise léxica e linguística*, do professor José Oiticica, que chamou a atenção para um conjunto de palavras inclassificáveis no quadro tradicional. A NGB não usa o termo, mas acrescenta a seguinte nota ao item que trata dos advérbios: “Certas palavras, por não se poderem enquadrar entre os advérbios, terão classificação à parte. São palavras que denotam exclusão, inclusão, situação, designação, retificação, realce, afetividade etc.”, disponível em: <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras>> (acesso em: 9 abr. 2020).



! Sugerimos que os alunos assistam ao trecho do telejornal. Com perguntas, leve-os a perceber que as expressões faciais e o tom de voz das jornalistas confirmam a gravidade do assunto da notícia. Explore também a maneira como a repórter usou seu celular para consultar dados, indicando que, por ser um uso discreto, não prejudicou a performance da profissional.

1a. A âncora apresentou o lide (o que ocorreu, quando e onde) e chamou a repórter, que responde à pergunta e cumprimenta a ela e ao público.

1b. Sugestão: *Infelizmente*, foi confirmado um caso de sarampo no Estado.

1c. O advérbio remete ao momento da fala e sugere, nesse contexto, uma mudança em relação ao que estava sendo apresentado.

1d. Os advérbios “hoje” e “aqui” marcam a atualidade do conteúdo e a relação direta com o telespectador.

1e. Os advérbios de afirmação “realmente” e “sim” enfatizam a declaração sobre a confirmação do resultado dos exames.

1f. Nesse trecho, “aí” não exprime noção de lugar; é apenas um marcador de fala.

Investigue

Como a imprensa goiana divulgou o surto de sarampo no Estado? Usando sites de busca, acesse notícias, reportagens, artigos de opinião e editoriais que tenham tratado do fato logo que o primeiro caso foi confirmado, em 22 de agosto de 2019.

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

1g. O vocativo “Michele”, o cumprimento “olá” e os marcadores de conversa “viu?” e “olha” contribuem para a impressão de que a repórter se mantém conversando com os interlocutores, que são tanto a âncora quanto os telespectadores.

! A BNCC indica o estudo das regras de indicações bibliográficas já no Ensino Fundamental – anos finais. Caso seus alunos não as conheçam, sugerimos que você as apresente, porque tais referências são importantes para aqueles que vão continuar os estudos, bem como para aqueles que terão apenas contato eventual com textos acadêmicos por interesse pessoal. A atividade contribui para a apropriação de características dos gêneros de divulgação científica, necessárias à leitura e à produção, e dialoga com as habilidades EM13LP31 e EM13LP34.

1. Leia a transcrição de parte de uma notícia divulgada por um telejornal goiano.

Michelle Bouson: TBC Notícias/1ª edição está de volta, 12h38, e agora nós vamos falar de saúde e o assunto é preocupante. Foi confirmado hoje um caso de sarampo em Goiás. Quem traz mais informações pra gente é a repórter Danila Bernardes. É isso mesmo, Danila?

Danila Bernardes: É isso mesmo, Michelle. Uma situação preocupante, viu? Olá pra você. Olá pra quem nos acompanha. Esse caso foi confirmado na cidade de Alto Paraíso aqui em Goiás. É uma mulher que já fez aí todos os exames e realmente está sim com sarampo. Em todo o estado de Goiás foram 38 casos suspeitos. Desses 38, 23 foram descartados e 14 seguem em investigação. Desses 14, 5 são aqui em Goiânia, sendo que um deles é um homem de 45 anos que chegou a ficar internado no HDT, no Hospital de Doenças Tropicais, e ele já recebeu os primeiros exames aí que realmente indicam que ele está sim com sarampo. Falta só receber o exame final confirmando a doença. Olha, para o Ministério da Saúde, um caso, a existência de um caso, como foi registrado esse em Alto Paraíso, já é considerado surto no Estado. [...]

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Uflsfwzps78>>.

Acesso em: 9 abr. 2020. (Transcrição). (Fragmento).

- A maneira como se iniciou a comunicação entre âncora e repórter nesse telejornal é bastante típica do gênero. Descreva-a.
- A repórter repetiu aquilo que a âncora já havia dito: “Uma situação preocupante, viu?”. Proponha outra formulação em que ela simultaneamente introduza o assunto e expresse uma avaliação dele, por meio de um advérbio.
- Explique por que o advérbio “agora”, na fala de Michelle, contribui para marcar a entrada do tema que será abordado.
- Qual é a função dos advérbios “hoje” e “aqui” na apresentação do tema?
- No período “É uma mulher que já fez aí todos os exames e **realmente** está **sim** com sarampo”, qual é o papel dos advérbios em destaque?
- Nesse mesmo período, por que o termo “aí” não se comporta como advérbio?
- Na fala da repórter, mantiveram-se índices de interlocução. Identifique-os e explique seu uso.

2. Leia dois parágrafos de um texto acadêmico da área de História, nos quais se discutem algumas questões referentes ao trabalho no Brasil.

Os anos 1930 e 40 podem ser considerados, na opinião de alguns autores (GOMES, 1992), como verdadeiramente revolucionários no que diz respeito ao tratamento da questão trabalhista no Brasil. Isso porque, nesse período, elaborou-se, além da legislação trabalhista, uma política de valorização do trabalho e de “reabilitação” do papel e do lugar do trabalhador nacional. O estado varguista estruturou um discurso que construiu, nas palavras de Gomes (1992), um homem novo, ao associar trabalho e cidadania. Ser cidadão passou a significar ser trabalhador, responsável pela expansão de sua riqueza individual e pelo desenvolvimento do país. Nesse momento o trabalho desvincula-se da situação de pobreza, passando a ser um direito e um dever do homem, ou seja, um ato de realização e uma obrigação para com a sociedade e o Estado.

É importante destacar o fato de que a maior parte da legislação trabalhista criada nesse período foi elaborada durante o período do governo provisório — entre 1930 e 1934 — e que esse foi o momento em que o palco das discussões, elaboração e aprovação das leis se transferiu do Legislativo para o Executivo, visto que estavam suspensas as casas legislativas federal, estaduais e municipais, além dos canais políticos de representação partidária. Por esse motivo, esta é uma fase em que o governo legisla sem obstáculos, transformando o Poder Executivo no *locus* privilegiado para a criação de leis trabalhistas (GOMES, 1979, p. 215).

VENANCIO, Giselle Martins. *Oliveira Vianna entre o espelho e a máscara*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Fragmento).

2d. Trata-se de uma citação; a palavra foi retirada de um discurso de terceiros. Caso algum aluno aponte uma sugestão de ironia no uso das aspas, comente que essa leitura não se justifica dado o gênero do texto em questão, voltado à divulgação dos resultados de uma pesquisa acadêmica.

- Segundo o texto, quais foram as principais mudanças no valor dado ao trabalho nas décadas de 1930 e 1940?
- Com base no texto, o que caracterizou o “governo provisório”, liderado por Getúlio Vargas entre 1930 e 1934?
- Nesse trecho, a autora embasa sua exposição nos estudos da cientista política Angela Maria de Castro Gomes. Descreva as diferentes formas como a referência à cientista é feita, justificando as variações.
- O que explica o emprego de aspas na expressão “reabilitação”?
- Cite duas palavras ou expressões que poderiam substituir o advérbio “verdadeiramente”, mantendo seu sentido. *Sugestão de resposta: realmente, de fato, efetivamente.*
- O uso desse advérbio sugere a firme convicção da autora em relação à qualificação “revolucionários”, atribuída aos anos 1930 e 1940? Justifique sua resposta.
- Explique a função da expressão “ou seja”, empregada no final do primeiro parágrafo. *“Ou seja” introduz uma explicação.*
- Os segmentos “durante o período do governo provisório” e “sem obstáculos” expressam circunstâncias equivalentes às aquelas traduzidas por advérbios. Quais são essas circunstâncias? *A primeira expressa a circunstância de tempo e a segunda, de modo.*

3. Leia a carta enviada pelo escritor inglês George Orwell, cujo nome verdadeiro era Eric Arthur Blair, para sua esposa, Eileen.

3c. O advérbio “muito” em “muito ruim” reforça o efeito negativo, mas o uso de “evidentemente” antes de “boa”, também enfático, mostra que a resenha é vista positivamente pela involuntária propaganda ocasionada.

Abril de 1937

Hospital, Monflorite

Querida Eileen,

Você é realmente uma mulher maravilhosa. [...] Odeio saber que você está resfriada e se sente abatida. Também não deixe que façam você trabalhar demais, e não se preocupe comigo, pois estou muito melhor e espero voltar para o *front* amanhã ou no dia seguinte. Felizmente o envenenamento em minha mão não se espalhou e agora ela está quase boa, embora, naturalmente, a ferida ainda esteja aberta. Posso usá-la muito bem e pretendo fazer a barba hoje, pela primeira vez em cinco dias. O clima está muito melhor; uma verdadeira primavera na maior parte do tempo, a aparência da terra me faz pensar em nosso jardim e me perguntar se os goiveiros estão florindo. Sim, a resenha de Pollitt foi muito ruim, embora evidentemente boa como publicidade. Suponho que ele deve ter ouvido falar que estou servindo na milícia do POUM. Não presto muita atenção nas resenhas do *Sunday Times*, pois, como Gollancz anuncia muito lá, eles não se atrevem a falar mal dos livros dele. Todos foram muito bons comigo enquanto estive no hospital, visitando-me todos os dias etc. Acho que agora o tempo está melhorando e posso passar um mês fora sem ficar doente, e então que teremos descanso, e iremos pescar também, se for possível.

Muitíssimo obrigado por ter enviado as coisas, querida, mantenha-se bem e feliz. Escreverei novamente em breve.

Com todo o meu amor

Eric

3b. O uso de “naturalmente” sugere que ele está ciente de que os ferimentos costumam demorar a cicatrizar e, portanto, não se preocupa com a ferida aberta.

Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/espero-sair-comvida-para-escrever/>>. Acesso em: 13 abr. 2020. (Fragmento).

3f. O advérbio “felizmente” pontua o sentimento do produtor do texto em relação ao conteúdo expresso.

- A carta foi escrita nos anos 1930, quando Eric lutou ao lado dos republicanos na Guerra Civil Espanhola. Que notícia a carta leva a Eileen sobre a saúde do escritor?
- Que palavra sugere que Eric (Orwell) não está preocupado com o fato de a ferida em sua mão permanecer aberta? Justifique.
- Eric comenta, na carta, as resenhas de sua obra. Segundo o autor, a resenha escrita por Pollitt é, simultaneamente, boa e ruim. Como os advérbios empregados sugerem um equilíbrio entre os dois efeitos?
- O advérbio “realmente”, usado na primeira oração, refere-se a um termo ou à oração inteira? Qual é a função desse advérbio? *O advérbio refere-se à primeira oração inteira e reforça o elogio a Eileen.*
- Reescreva a frase “Suponho que ele deve ter ouvido falar que estou servindo na milícia do POUM”, empregando um advérbio capaz de expressar o mesmo grau de certeza ou incerteza diante do assunto comentado. *Sugestão: Provavelmente (possivelmente) ele deve ter ouvido falar que estou servindo na milícia do POUM.*
- Examine agora este outro trecho: “Felizmente o envenenamento em minha mão não se espalhou [...]”. Por que o uso do advérbio “felizmente” contribui para o caráter mais subjetivo do enunciado? *2c. Em dois momentos, aparece o sobrenome da cientista entre parênteses, seguido pela data da obra referida. No segundo caso, há também o número da página porque a citação é pontual, havendo a retomada de suas palavras. O sobrenome aparece também em outro ponto do texto, agora incorporado ao discurso, sendo seguido pela data da obra citada, entre parênteses. Professor, as fontes são, respectivamente: GOMES, A. M. C. *Burguesia e Trabalho*: política e legislação social no Brasil (1917-1937). 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1979. v. 1. 360 p. GOMES, A. M. C. *Trabalho e previdência*: sessenta anos de debate. Rio de Janeiro: FGV, 1992. 108 p.*

2f. Não. O advérbio sugere convicção, mas não dela, e sim dos autores que cita.

Investigue

A ideia de “reabilitar” o trabalhador brasileiro indica, implicitamente, que havia uma visão negativa sobre o trabalho nos séculos anteriores. Explique o que motivava a desvalorização do trabalho e do trabalhador.

Investigue. Esta é uma atividade interdisciplinar com História. Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**. 2a. Nesse período, foi elaborada a legislação trabalhista e ocorreu uma valorização do trabalho pela associação dele com a noção de cidadania.

2b. A centralização do poder, já que as demais representações (“casas legislativas federal, estaduais e municipais” e “partidos políticos”) tiveram suas atividades suspensas.

Resenha de Pollitt: refere-se ao texto que o Secretário-geral do Partido Comunista da Grã-Bretanha, Harry Pollitt, escreveu para a obra recém-lançada de George Orwell, *O caminho para Wigan Pier*.

POUM: Partido Operário de Unificação Marxista.

Gollancz: editor das primeiras obras de Orwell.

Biblioteca cultural

As obras de **George Orwell** (1903-1950) são marcadas pela recusa do totalitarismo e pela consciência das injustiças sociais. Entre elas, destacam-se *A revolução dos bichos* e o romance *1984*. Neste último, aparece a figura do *Big Brother* (“Grande Irmão”), responsável por vigiar todas as pessoas por meio de teletelas. O personagem simboliza o excesso de controle que culmina na redução da liberdade.

Quando empregadas em contextos específicos, certas palavras ou expressões dão pistas sobre o ponto de vista, os valores e as emoções do produtor do texto. Os advérbios e as locuções adverbiais estão entre os principais responsáveis por essa **modalização** do discurso. Eles funcionam como **operadores argumentativos**, visto que interferem na maneira como o interlocutor receberá a mensagem.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Preposição como elemento de conexão
- Valores semânticos das preposições
- Uso de preposição antes de pronome relativo
- Crase
- Função coesiva e valores semânticos das conjunções

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado”.

1. Sim. Como a divulgação é feita em um site específico e direcionada a ex-alunas, espera-se que já exista contexto suficiente para a compreensão da ideia, embora sem detalhamento.
2. *Por* introduz um agente; *de* exprime posse, pertencimento; *para* expressa finalidade, objetivo. Não há uma única maneira de explicar cada preposição e é possível, inclusive, que os alunos encontrem alguma dificuldade para nomear as relações que perceberam. O importante é que notem os valores semânticos próprios de cada termo.
3. As preposições sugerem que o grupo é formado por mulheres e atua em nome da causa feminina.
4. No centro do logotipo repete-se o símbolo de feminino, composto de cores diferentes, o que indica a diversidade das mulheres. Como todos os símbolos têm sua parte inferior — uma linha cortada, na última porção, por outra menor — voltada para o centro, sugerem convergência, união.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXX.

Pra começar

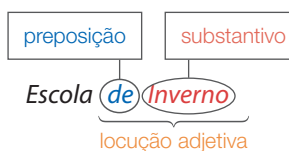
Veja essa peça publicitária divulgada no site do grupo *Política por. de. para mulheres*.



Disponível em: <<https://institutopoliticam.wixsite.com/mulheres/post-unico/2019/06/12/I-Escola-de-Inverno>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

1. Considerando o contexto de circulação, é correto afirmar que a peça cumpre sua função de divulgar um curso? Por quê?
2. Quais relações são expressas pelas preposições *por*, *de* e *para*, que compõem o nome do grupo?
3. Como essas preposições, em conjunto, expressam a identidade do grupo?
4. Observe o centro do logotipo do grupo. Como ele é composto? Que ideia essa composição expressa?

No sintagma nominal *Escola de Inverno*, a expressão *de Inverno* se conecta ao termo a que se refere por meio de uma **preposição**. Esta liga um termo a outro e habilita o segundo a desempenhar uma função gramatical diferente daquela que costuma exercer. Observe:



Preposições são palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração. Elas marcam a relação gramatical dos termos que introduzem.

As preposições podem estar incluídas em sintagmas nominais, formados em torno de nomes, como no exemplo anterior, ou verbais, como vemos em *gosta **de** doces* ou *confia **em** seu professor*. Os termos que as antecedem são chamados de **subordinantes**, e os que as seguem são os **subordinados**.

As preposições são invariáveis e podem ser expressas por uma só palavra ou formar **locuções prepositivas**, constituídas por duas ou mais. Veja, no quadro a seguir, as principais **preposições** e exemplos de **locuções prepositivas**.

Preposições			Locuções prepositivas*		
a	desde	sob	abaixo de	através de	junto com
após	em	sobre	acerca de	de acordo com	graças a
ante	entre	trás	a fim de	dentro de	para cima de
até	para		além de	depois de	por causa de
com	perante		antes de	devido a	
contra	por (per)**		apesar de	em frente a	
de	sem		a respeito de	em vez de	

*Observe que o elemento final das locuções prepositivas é sempre uma preposição.

**A antiga preposição *per* deixou de ser usada isoladamente, mas ainda aparece em contrações com artigos, formando *pelo, pela, pelos e pelas*.

Na peça publicitária, o emprego das três preposições conectadas contribui para expressar a identidade do grupo político. Cada uma delas expressa um tipo de relação, o que resulta em particularidades nos sentidos comunicados.

Parte das palavras da classe das preposições conecta os termos estabelecendo relações de sentido bem marcadas.

Há situações, porém, em que o valor semântico da preposição não se sobressai. Veja: “Exclusivo para ex-alunas”. Aqui, a preposição *para* funciona como um elo sintático necessário para a complementação do termo *exclusivo*. A função dela, nesse caso, é **relacional**, sendo pedida pela estrutura da língua. Certos verbos, por exemplo, sempre exigem uma preposição para o acréscimo de seu complemento: *gostar de, acreditar em, concordar com* etc.

! O estudo dos pronomes relativos foi iniciado no cap. 23 e se ampliará nesta seção com o estudo das preposições que os antecedem em determinadas construções. É interessante que o aluno perceba que tais preposições são, frequentemente, apagadas nos usos cotidianos do português brasileiro, mas se mantêm nos textos monitorados, sobretudo nos escritos, sendo preciso, por isso, o seu estudo.

Uso de preposição antes de pronome relativo

Conforme você está estudando, as preposições são exigidas pelo termo subordinante. Contudo, nas construções com pronomes relativos, tal termo aparece após o pronome, o que altera a percepção de relação entre eles. Leia, por exemplo, esta conhecida frase do médico Sigmund Freud (1856-1939) e observe a posição da preposição.

*Qual a sua responsabilidade na desordem **da qual** você se queixa?*

Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MjA2NDU0NQ/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

O **pronome relativo** *a qual* retoma o antecedente *a desordem*, substituindo-o na segunda oração, em que funciona como complemento da forma verbal *queixa-se* (*você se queixa da desordem*). Como essa forma verbal exige a **preposição** *de*, o pronome relativo precisará ser antecedido por ela.

Veja outra citação, agora do ativista político Martin Luther King (1929-1968).

*Quem não tem uma causa **pela qual** morrer não tem motivo para viver.*

Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/Nzk5Njc1/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

Por uma questão de melhor sonoridade, após as preposições *a, com, de, em* e *por*, emprega-se, preferencialmente, o pronome *que*. Com as demais preposições (*após, até, contra, desde, para, sem, sobre* etc.) e com as locuções prepositivas (*ao lado de, antes de, de acordo com, perto de* etc.), usa-se o **qual** (e suas flexões). Exemplo: “O time contra o **qual** jogaremos acabou de chegar”.

Dica de professor

Existem sites especializados em colecionar citações, isto é, frases que se tornaram famosas por evidenciar acuidade (esperteza) intelectual. Quando desejar recorrer a uma dessas citações, pesquise antes a fonte para conferir se foi atribuída ao autor correto e se a formulação está fiel ao que foi dito. Esteja atento também ao contexto para não alterar o sentido da frase.

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 e gênero. Usaremos os termos correntes.

Na frase do exemplo, é a forma verbal *morrer* que exige a **preposição** *por*, antecedendo a expressão de finalidade: *morrer por algo*. Essa preposição terá de aparecer antes do pronome relativo **a qual**, que retoma o antecedente "uma causa".

Ainda que essas preposições nem sempre apareçam nas construções do português brasileiro, é importante empregá-las, principalmente nos textos escritos monitorados. **A** Muitos estudiosos associam a dificuldade de o falante do português brasileiro empregar o acento indicativo de crase ao fato de, em nossa pronúncia, não haver diferença entre a preposição associada com artigo e o simples artigo, o que não nos faria reconhecer com facilidade os casos em que ela ocorre. A escola precisa, conseqüentemente, apresentar as regras necessárias à escrita dos textos monitorados, sem, contudo, reforçar a ideia de que esse conhecimento específico diferencia o usuário competente da língua dos demais.

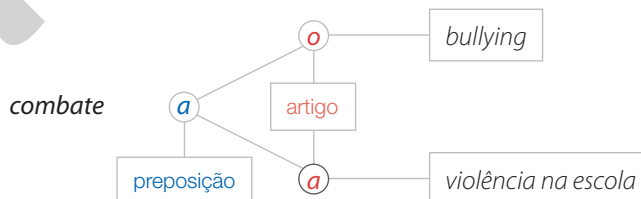
A crase

Leia este card produzido pelo Conselho Nacional de Justiça.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/cnj.oficial/photos/a.191159914290110/2692616760811067/?type=3&theater>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

No segmento "combate ao bullying e à violência na escola" observa-se a repetição de uma estrutura. Veja:



O substantivo *combate* rege a preposição *a*, isto é, ele a exige antes da introdução de um complemento. No caso de *o bullying*, a preposição se combina com o artigo *o*, formando *ao*. Com a expressão *a violência na escola*, no entanto, a junção da preposição *a* com o artigo *a* não resulta em *aa*, mas sim em *à*, que é a **crase** (fusão) das duas vogais, sinalizada pelo acento grave (´).

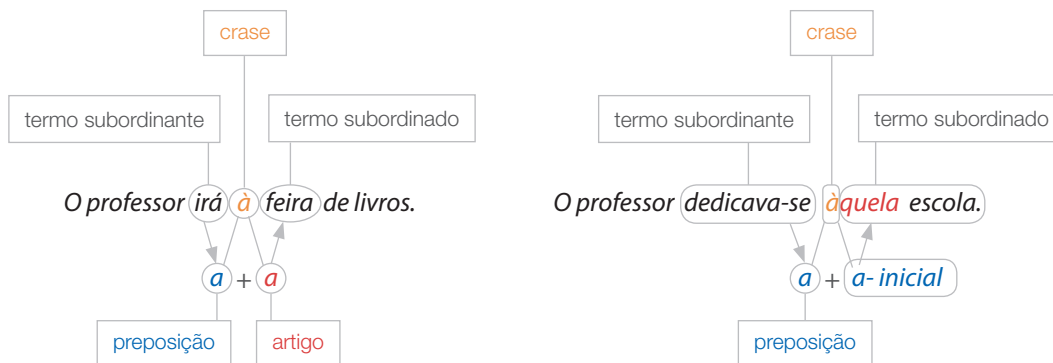
Crase é o fenômeno que ocorre sempre que pronunciamos dois sons iguais como se fossem um (*minha amiga*, por exemplo). Na língua portuguesa escrita, ela ocorre apenas com a vogal *a*, em situações específicas. O acento grave (´) é a forma de indicá-la.

Fala aí! Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

As crianças escolhidas para ilustrar o card são negras. Qual é a sua opinião sobre essa escolha?

As condições para a ocorrência da crase são as seguintes: o termo subordinante (anterior) exige a preposição *a* e o subordinado (posterior) é antecedido pelo artigo *a* (*as*) ou é um dos pronomes demonstrativos iniciados por *a-*: *aquilo*, *aquele*, *aquela*, *aqueles* e *aquelas*. Veja:



A partir das observações anteriores, podemos chegar à conclusão de que não se emprega a crase antes de termos masculinos, de artigos indefinidos, da maior parte dos pronomes e dos verbos porque estes não admitem ser antecidos pelo artigo *a*.

O emprego da crase ocorre, ainda, em um outro caso: nas locuções prepositivas, conjuntivas e adverbiais de que participam palavras femininas:

Estava à frente de todos os negócios.

À medida que chovia, a estrada se tornava mais perigosa.

Frequentava a escola **à noite**.

Fez toda a lição **às pressas**.

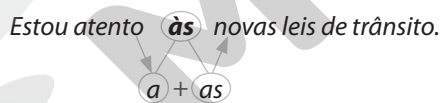
Escreveu o relatório **à mão**.

Casos especiais

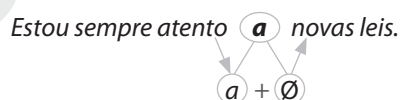
Vamos agora examinar alguns casos que costumam provocar dúvidas.

• Crase antes de plural

Sempre que o termo subordinado for antecedido pelo artigo *as*, há crase:



Entretanto, ocorrem casos em que o artigo é omitido com o objetivo de generalização. No exemplo a seguir, o falante quer sugerir que se mantém atento a quaisquer leis recentes e, por isso, não empregou o artigo que as especificaria. Consequentemente, a crase não ocorrerá.



A ausência do artigo se evidencia quando observamos a generalização também em uma construção com termo masculino: *Estou sempre atento a novos regulamentos*.

Observe que não existe *à* antes de um termo no plural, já que o artigo usado seria, obrigatoriamente, *as*. Quando no singular, o *a* é exclusivamente a preposição exigida pelo termo subordinante.

Dica de professor

1. Para saber se o termo exige a preposição *a*, use um complemento masculino. A formação de *ao* indica que há preposição: *Refiro-me ao livro*. → *Refiro-me à obra*.
2. Para saber se o substantivo feminino admite artigo, use-o em orações em que seja regido pelas preposições *de*, *em* ou *por*. A formação de *da*, *na* ou *pela* indica o uso do artigo: *Passei pela Bahia*. → *Fui à Bahia*.

! Optamos por apresentar os principais casos de ocorrência de crase, sem sobrecarregar a exposição com particularidades (algumas delas questionadas pelas gramáticas de uso contemporâneas). Todavia, se achar conveniente, inclua estes casos:

1. O acento grave só aparecerá na expressão a *distância* se estiver especificada: Olhava a *distância*. A casa ficava à *distância* de 500 metros.
2. O acento grave é empregado diante da palavra *casa* apenas quando ela estiver acompanhada de expressão especificadora: Mais tarde, iria à *casa* dos pais.
3. Não ocorre acento grave em expressões formadas pela repetição de um termo: Ficaram frente a *frente* por um minuto.

! Linguistas diversos têm apontado a necessidade de se superar a dicotomia coordenação (parataxe) /subordinação (hipotaxe), incluindo também a correlação e a hipotaxe adverbial. Esta cobriria as orações subordinadas adverbiais; aquela, os casos de interdependência marcados por conjunções que se apresentam em duplas, como não só... mas também ou tanto... que, por exemplo. Há discordância também na classificação de período composto, visto que, segundo alguns estudiosos, seriam períodos simples aqueles com orações subordinadas porque estas se comportam como termos de oração. Por questões didáticas, optamos por seguir a apresentação "clássica" desse conteúdo, mas sugerimos que você conheça essa perspectiva de abordagem, caso não tenha entrado em contato com ela antes. Leia as páginas 882 a 886 da Gramática pedagógica do português brasileiro, de Marcos Bagno (São Paulo: Parábola, 2012).

• Crase facultativa

Há casos em que a crase é opcional porque o termo subordinado pode ou não vir antecedido por artigo.

Nome próprio feminino	Enviei as cartas a (à) Ana.
Preposição até	Fui até a (à) mercearia.
Pronome possessivo feminino	Refiro-me a (à) minha professora.

• Crase antes de palavras subentendidas

Em algumas construções, a palavra feminina cujo artigo se associa com a preposição não está explícita. A sinalização de crase ocorre apesar disso. Veja:

Não me refiro à carta que escrevi, mas sim à (carta) escrita por ele.

Tentava escrever à (moda de) José de Alencar.

As crianças chegaram. Entregarei o jogo à (criança) que pedir primeiro.

Bate-papo de respeito

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Leia este comentário do romancista José de Alencar, que, em uma obra de 1870, defendia o uso de *à* independentemente de haver ou não a associação da preposição com o artigo. Para ele, sempre que a preposição aparecesse isolada de outra partícula, deveria ser acentuada.

Se nas pessoas esclarecidas essa operação intelectual se opera com extrema rapidez, fátiga não obstante. Quanto ao indivíduo de compreensão medíocre, pode-se bem imaginar o efeito que sobre ele exercerão semelhantes anfibologias. Ora, não formam os filólogos e gramáticos a classe mais numerosa dos leitores, para que a eles se sacrifique a clareza do discurso, por mero capricho de pedagogia.



BAPTISTÃO


ALENCAR, José de. *Iracema*. Pós-escrito à 2ª edição. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2016.


Reúna-se com seu grupo e discuta:

- O que há de semelhante entre essa fala e aquela feita por Mário Marroquim na página 209?
- Que argumento o romancista apresenta, em seu último período, para justificar a mudança na regra de uso de *à*?
- Vocês concordam com a proposta dele?

Conjunção

Leia este anúncio publicitário.

Às vezes o perigo passa pelas suas mãos e você nem percebe. 

Na luta contra o câncer de mama, prevenir pode salvar. Faça o autoexame, mas não confie 100% no seu tato. Na maioria das vezes, o toque só consegue detectar tumores em estado avançado. Quer outro toque? Faça anualmente a mamografia ou ultrassom da mama, que identifica caroços em estágio inicial. Quem tem peito, cuida. 

ÀS VEZES O PERIGO PASSA PELAS SUAS MÃOS. E VOCÊ NEM PERCEBE.

NA LUTA CONTRA O CÂNCER DE MAMA, PREVENIR PODE SALVAR. NÃO CONFIE 100% NO SEU TATO. NA MAIORIA DAS VEZES, O TOQUE SÓ CONSEGUE DETECTAR TUMORES EM ESTADO AVANÇADO. QUER OUTRO TOQUE? FAÇA ANUALMENTE A MAMOGRAFIA OU ULTRASSOM DA MAMA, QUE IDENTIFICA CAROÇOS EM ESTÁGIO INICIAL. QUEM TEM PEITO, CUIDA.

reviver
NOVO

2. Ao perigo do câncer de mama, que pode não ser detectado no autoexame quando em estágio inicial.
1. Analise o uso das cores no anúncio. Que cenário elas constroem? Que elemento presente na cena é fundamental para o reconhecimento desse cenário?
2. A que perigo se refere o texto em destaque?
3. Explique como a linguagem não verbal se associa ao texto verbal.

Para estimular a prevenção do câncer de mama, o produtor desse anúncio destacou o risco provocado por exames menos precisos. Um dos recursos que empregou para isso foi um intervalo logo após a primeira oração do texto em destaque, o qual impõe um momento para reflexão antes da introdução do complemento, que aparece, assim, enfatizado. Para restabelecer o vínculo sintático entre as orações separadas, ele empregou a palavra **e**, que articulou os dois segmentos com a mesma função. Analise a estrutura do trecho:

Às vezes o perigo passa pelas suas mãos

e

you nem percebe.

Nessa construção, **e** conecta as duas orações, que funcionam independentemente uma da outra. Foi essa característica que permitiu ao produtor do anúncio criar a pausa expressiva.

Há casos, porém, em que uma oração se insere em outra, perdendo sua independência. Veja uma reformulação do texto:

Às vezes o perigo passa pelas suas mãos

e

*you nem percebe **que** ele existe.*

A palavra **que** ligou a oração *ele existe* ao verbo *perceber*. Nesse processo, criou-se uma relação de dependência, já que a oração introduzida por **que** passou a desempenhar uma função (complemento do verbo) dentro da outra.

As palavras **e** e **que** são exemplos de **conjunções**.

Conjunção é uma palavra invariável, responsável por conectar termos ou orações de idêntica função gramatical, mantendo a autonomia das partes, caso das conjunções **coordenativas**, ou por conectar orações estabelecendo uma relação de dependência entre elas, caso das **conjunções subordinativas**. São **locuções conjuntivas** os grupos de palavras, terminados em **que**, que atuam como conjunções.

Valores semânticos das conjunções

Leia a tirinha do quadrinista paulista Junião.



Disponível em: <http://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Tira_Dona_Isaura_00184_juniao_19_outubro_2015_72.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2020.

A protagonista das tirinhas de Junião, Dona Isaura, é uma mulher com mais de sessenta anos e muito atualizada: ela se posiciona contra o preconceito racial e defende o empoderamento feminino. Em algumas tirinhas, o cartunista retoma a infância da personagem. Nesta, por exemplo, Isaura reflete sobre sua formação, atribuindo grande valor à cultura e à história negras que a ajudaram a afirmar-se, e faz uma crítica à educação promovida pela escola, que, muitas vezes, desconsidera os protagonistas negros.

Sabia?

O câncer de mama não é uma doença que atinge apenas mulheres. Embora seja mais raro, os homens também podem ter esse tipo de câncer. Alguns sintomas são caroços na região do tórax e alterações nos mamilos (feridas e secreções, inversão e pele enrugada).

! Optamos por, neste capítulo, não aprofundar o estudo das relações sintáticas entre as orações que formam os períodos compostos por coordenação e subordinação por entender que essa abordagem é mais eficiente quando associada ao estudo do período composto (o que será feito nos capítulos 30, 31 e 32). Optamos, ainda, por não oferecer listas de conjunções por considerar que o estudo delas é mais produtivo quando mantém seu foco no valor semântico das conjunções, percebido no contexto de uso. Mantivemos, porém, a classificação tradicional seguida de exemplos por que entendemos que o domínio da nomenclatura pode, dependendo de suas escolhas metodológicas, favorecer a comunicação das relações de sentido percebidas pelo aluno.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

Dica de professor

Em alguns períodos, a conjunção introduz uma oração sugerindo a noção de modo. Veja: *Correu por duas horas **sem que** precisasse descanso*. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) não reconhece as conjunções modais, mas você pode apontar esse sentido quando analisar um texto.

Fala aí! Permita que os alunos falem sobre seus projetos pessoais e apresentem seus pontos de vista. A ideia da atividade é a de contribuir para que reflitam sobre o futuro, vendo-se como jovens potentes. Tente desconstruir as falas que apontam apenas frustrações, receios ou sentimento de inoperância, apontando a possibilidade, sempre existente, de encontrarem caminhos que atendam às expectativas pessoais.

Fala aí!

O avanço da Ciência se faz aos poucos e para ele contribuem as descobertas de inúmeros especialistas. Você tem vontade de ser um cientista? Por quê?

Para contrapor a educação que teve na escola e aquela que recebeu no lar, a personagem Isaura empregou a conjunção *mas*, indicativa de um contraste. A maior parte das conjunções estabelece relações de sentido específicas entre os termos ou orações que conectam.

Veja, a seguir, exemplos de relações semânticas estabelecidas pelos diversos tipos de conjunções.

Conjunções coordenativas

Aditiva: *Não preparou o jantar **nem** arrumou a casa.*

Adversativa: *Comprou o livro, **porém** não o leu.*

Alternativa: *Ora dedica-se à pesca, **ora** produz artesanato.*

Conclusiva: *Estudou muito, **logo** deve passar no exame.*

Explicativa: *Saia da sala, **pois** quero ficar sozinha agora!*

Conjunções subordinativas

Causal: *Como não encontrou a peça correta, não pôde consertar o fogão.*

Comparativa: *Ele agia **como** se fosse o dono da loja.*

Concessiva: *Embora tivesse excelente formação, não conseguiu a vaga.*

Condicional: *Caso você termine os exercícios, antecipe a lição de casa.*

Conformativa: *Segundo foi anunciado, o preço dos combustíveis subiu.*

Consecutiva: *Falava **tão** alto **que** ficava rouca constantemente.*

Final: *Abriu a sala **a fim de que** todos pudessem ver os quadros.*

Proporcional: *A expectativa aumentava **à medida que** a viagem se aproximava.*

Temporal: *Saiu da sala **antes que** a aula começasse.*

Há, ainda, a conjunção subordinativa **integrante**, que relaciona as orações sem estabelecer uma relação semântica específica. Exemplo: *Não tinha vergonha de **que** conhecessem suas fragilidades.*

A preposição e a conjunção NA PRÁTICA

1. Leia um trecho da notícia “Crânio encontrado na Etiópia sugere o rosto do avô da humanidade”.

Em 10 de fevereiro de 2016, Ali Berino, um etíope que trabalha para paleontólogos no sítio de Miro Dora, em Afar, encontrou uma mandíbula superior exposta na superfície de depósitos arenosos. Aquilo era diferente de qualquer outra peça em que ele já havia colocado os olhos. Os cientistas que comandam a exploração da área também ficaram impressionados, e mais ainda quando descobriram um crânio inteiro, **no qual** o maxilar se encaixava perfeitamente. Nos anos seguintes, a equipe do chamado Projeto Paleontológico Woranso-Mille se dedicou ao estudo de datação da área. As análises revelaram que se trata do único espécime bem preservado do ancestral de Lucy, a *Australopithecus afarensis*, referida muitas vezes como a “mãe da humanidade”.

A espécie à qual pertence o crânio é a *Australopithecus anamensis* e, por ora, trata-se da mais antiga representante do gênero *Australopithecus*, um homínido **do qual** o homem moderno descende. Ela já era conhecida, mas, até então, só havia dentes e fragmentos ósseos, datados de 4,2 milhões e 3,9 milhões de anos, descobertos em 1981. O espécime escavado em Miro Dora tem 3,8 milhões de anos e, como o crânio está completo, revelou a face do “avô” da humanidade.

Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/ciencia/2019/08/31/interna_ciencia,1081393/cranio-encontrado-na-etiofia-sugere-o-rosto-do-avo-da-humanidade.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2020.

1a. O fato de o material estar bem preservado e permitir reconstruir a face do hominídeo, o que não era possível com os dentes e fragmentos ósseos que tinham sido encontrados antes.

- O que justifica a surpresa dos paleontólogos diante do que Ali Berino encontrou?
- Explique a metáfora “avô da humanidade” para referência ao espécime encontrado.
- Que termos são retomados pelo pronome relativo *o qual* nas ocorrências destacadas no texto? *Os termos crânio e hominídeo.*
- Justifique o emprego de preposições diferentes antecedendo *o qual*.
- Reescreva a oração “A espécie à qual pertence o crânio é a *Australopithecus anamensis*” três vezes: 1) substitua *a qual* por *que*; 2) substitua *espécie* por *grupo*; 3) substitua *pertence* por *faz parte*. *1) A espécie a que pertence...; 2) O grupo ao qual pertence...; 3) A espécie da qual faz parte...*
- O que justifica o acento grave em “à” no segmento “a espécie à qual pertence o crânio”? *O verbo “pertencer” rege a preposição a, que se associa ao artigo a da expressão “a qual”.*
- Com base no que foi noticiado, explique como é a rotina de trabalho em um sítio arqueológico.

2. Leia a tirinha do cartunista paulista Fábio Coala.



Disponível em: <<https://mentirinhas.com.br/mentirinhas-1417/>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

2a. Nos três primeiros quadrinhos, o ser submetido às experiências é apresentado como altamente resistente, enquanto, no último, aparece como vulnerável, devido aos curativos em seu corpo.

- Explique como o último quadrinho muda a direção da narrativa.
- Como esse último quadrinho produz humor?
- Explique por que, no primeiro quadrinho, a forma correta seria “à intensa radiação espacial”. *A expressão complementa a forma verbal sobreviveu e, assim como em ao vácuo, há preposição e artigo, o que deveria ser sinalizado com acento grave.*
- No segundo quadrinho, a crase está corretamente sinalizada? Justifique sua resposta.
- Seria correto usar *à* em “de 150 a -273 graus Celsius”? Por quê?
- Os desvios percebidos na sinalização da crase são aceitáveis por ocorrerem em falas representadas em uma tirinha? Justifique sua resposta.

3. Leia uma notícia acerca de uma inovação nas ferramentas usadas em uma das redes sociais.

Novidade visa manter usuário ligado em seus interesses atuais e sugere deixar de seguir pessoas com quem você não interage

[...] A principal rede social do momento [...] passou a oferecer uma funcionalidade especial para o usuário analisar as contas que ele segue. Com essa ferramenta, localizada na aba “seguindo”, você poderá ver com quem você menos interage e até mesmo receber sugestões de *unfollow*.

2f. Não. Embora representem falas, os balões de tirinhas são compostos por meio da língua escrita, portanto devem empregar as notações que são típicas dela. A ausência ou presença da sinalização de crase não pode ser justificada como marca de oralidade, já que não é um traço percebido na fala.

1b. O espécime foi chamado de “avô da humanidade” por pertencer a uma espécie anterior à de Lucy, que é chamada frequentemente de “mãe da humanidade”.

1d. A preposição *em* (“no qual”) foi exigida pelo verbo *encaixar* e *de* (“do qual”) pelo verbo *descender*.

1g. Sugestão: Várias pessoas, algumas delas não especialistas, trabalham em um sítio arqueológico à procura de materiais. Quando há uma descoberta significativa, os cientistas responsáveis definem alguns procedimentos, como realizar o estudo para a datação da área. Os materiais são levados para outros locais para exames mais detidos.

Investigue. Os tardígrados são capazes de entrar em um estado de dormência completa, no qual podem ficar por muitos anos até que encontrem condições de sobrevivência. Eles conseguem resistir até mesmo a viagens espaciais.



A criatura que aparece nos quadrinhos é um tardígrado. O que os torna muito resistentes?

2b. A interpelação do tardígrado, a presença dos curativos e sua posição (semelhante à de quem se rende) o aproximam das vítimas humanas de violência. O humor é produzido por essa identificação e pela bronca dada pelo personagem.

2d. Não. Como *a* está no singular, não há crase da preposição com o artigo aceito por “temperaturas”, logo, trata-se apenas da preposição exigida por *sobreviveu*.

2e. Não. A ausência de artigo associado à preposição *de* deve ser repetida também na segunda parte da relação.

3a. O termo “usuário” generaliza a informação, mas, na sequência, a referência “você” conecta o texto ao leitor, eliminando a impessoalidade.

3b. Sugestão: Novidade visa manter o usuário ligado em seus interesses atuais e sugere deixar de seguir pessoas com quem não interage.

3c. A novidade é um algoritmo que apresentará ao usuário uma lista das contas que ele não tem seguido, inclusive aquelas silenciadas. A expressão é “passou a oferecer”.

3d. O algoritmo é responsável por montar a lista, mas cabe ao usuário excluir as contas que não deseja mais seguir.

3e. Não. A ferramenta dá ao usuário a oportunidade de rever seus acessos e fazer escolhas.

3f. O verbo “interagir” rege a preposição “com”, que deve, por isso, aparecer antes do pronome.

3g. Não. “Seguir” é um verbo transitivo direto.

3h. “Os” parece se referir ao termo “usuários” que aparece à frente. Sugestão: Ao acessar a aba de “seguindo”, você poderá verificar as contas que mais vê no feed e aquelas com que menos interage. O algoritmo o ajuda a ter uma ideia melhor de quais foram abandonadas e o lembra de usuários que foram silenciados e esquecidos com o tempo.

4c. Uma relação de conclusão, que poderia ser explicitada assim: O apartamento continuava cheirando a homem dormido, portanto (logo, assim, por isso, por conseguinte) abri as janelas da sala/escritório.

4d. Sugestão: Abri as janelas da sala/escritório, porque (pois, já que, uma vez que) o apartamento continuava cheirando a homem dormido.

4e. No texto original, foi apresentada primeiramente a justificativa e depois a ação decorrente dela, o que exigiu uma relação de conclusão; na reescrita, as posições se inverteram e, por isso, a relação passou a ser de explicação.

Ao acessar a aba de “seguindo”, você poderá selecionar para ver os que você mais vê no feed e os que você menos interage. Com isso, o algoritmo te ajudará a ter uma melhor ideia de quais contas você acabou abandonando com o tempo, ou até mesmo te lembrando de usuários que você silenciou e esqueceu com o tempo.

Disponível em: <<https://www.b9.com.br/121065/instagram-passa-a-dar-sugestoes-de-unfollow/?highlight=algoritmo>>.

Acesso em: 31 jul. 2020

- a) O título da notícia oscila entre uma abordagem menos ou mais pessoal do tema? Como isso é notado?
- b) Reescreva esse título escolhendo uma das abordagens.
- c) Que nova funcionalidade está sendo noticiada? Que expressão usada no texto evidencia que há uma mudança no funcionamento da rede social?
- d) A ferramenta anunciada associa a curadoria automática e a curadoria humana. Explique por quê.
- e) Como sabemos, os algoritmos podem reduzir a autonomia dos usuários, já que os leva a consumir determinados conteúdos. Esse é um risco dessa nova ferramenta? Explique sua resposta.
- f) Releia o título: O que justifica o uso da preposição “com” antes do pronome relativo “quem”?
- g) Também seria necessária uma preposição antes do pronome relativo em “o usuário analisar as contas que ele segue”? Justifique sua resposta.
- h) Releia: “para ver os que você mais vê no feed e os que você menos interage”. A que se refere o pronome “os” nesse trecho? Como você reescreveria o parágrafo, a fim de tornar a ideia mais clara, evitar repetições e corrigir desvios em relação às formas prestigiadas?

4. Leia este trecho de uma novela do escritor paulista Fernando Bonassi.

Subi, destranquei as portas, entrei. O apartamento continuava cheirando a homem dormido. Abri as janelas da sala/escritório. Uma brisa noturna derrubou dois papéis de cima da escrivaninha. Eram os dois bilhetes que eu tinha tirado da porta na noite anterior. Num, uma mulher que eu não conhecia precisava falar comigo – tinha deixado um número de telefone; no outro o marido de Marcela pedia que eu ligasse. Só liguei para a mulher.

BONASSI, Fernando. *Crimes conjugais*. São Paulo: Scritta, 1994. (Fragmento).

4a. Relação de coordenação, já que as orações têm independência sintática.

- a) Releia o primeiro período do texto. As três orações que o compõem estabelecem entre si uma relação de coordenação ou de subordinação? Justifique.
- b) Leia o primeiro período em voz alta substituindo a última vírgula pela conjunção e. Que diferença se nota no ritmo das ações? O ritmo torna-se um pouco mais lento.
- c) Que relação de sentido há entre o segundo e o terceiro períodos? Reescreva o trecho empregando uma conjunção que explicita essa relação.
- d) Reescreva esses mesmos períodos invertendo suas posições e empregando uma conjunção adequada.
- e) Explique por que foi preciso alterar o tipo de conjunção para fazer a reescrita pedida no item d.

5. A reportagem a seguir trata da educação em Rondônia.

Sem aulas há nove meses, crianças vão à biblioteca por conta própria, em Rondônia

No distrito de Nazaré, em Porto Velho, as aulas foram paralisadas depois que a Polícia Federal encontrou irregularidades no contrato da empresa que fazia o transporte fluvial (Foto: Thaís Espinosa/Amazônia Real)

Porto Velho (RO) – “Eu quero estudar para ser professora. Sempre gostei de estudar e queria fazer acontecer também com outros alunos”, reflete Gabriele dos Santos Alves, 12 anos, moradora de uma comunidade ribeirinha do distrito de Nazaré, a 98 quilômetros

de Porto Velho, capital de Rondônia. O desejo de estudar motiva a menina a abrir, todos os dias, a pequena biblioteca, localizada a poucos metros de sua casa, onde ela e outras crianças reúnem-se para estudar por conta própria. As aulas, que deveriam ter iniciado em abril, estão interrompidas, devido à descoberta de um superfaturamento nos contratos da empresa [...] responsável pelo transporte fluvial dos estudantes.

Disponível em: <<https://amazoniareal.com.br/sem-aulas-ha-nove-meses-criancas-vaao-a-biblioteca-por-conta-propria-em-rondonia>>. Acesso em: 17 abr. 2020. (Fragmento).



5a. Não. A crítica está em "sem aulas há nove meses". A atitude das crianças é apresentada de modo positivo.

- No título, a ideia de ir à biblioteca "por conta própria" tem objetivo crítico? Justifique.
- Com qual informação do trecho reproduzido a fotografia está dialogando diretamente?
- O título da notícia menciona a suspensão das aulas há nove meses e a ida à biblioteca por conta própria. Usando essas informações, produza enunciados que expressem as relações de conclusão, condição e tempo. Faça todas as alterações necessárias.
- Muitas notícias divulgadas no mesmo período enfocaram os problemas de fraude que levaram à suspensão do serviço de transporte dos estudantes da região. Com base no início do texto, que diferença você observa na cobertura feita por essa agência de jornalismo? Que efeito resulta dessa cobertura?
- Você observou uma particularidade no foco da notícia. Como faria para checar essa veracidade? *Resposta pessoal. Espera-se que o aluno mencione a busca de outros textos que confirmem a iniciativa de crianças.*

5b. Com a informação de que as crianças estão indo à biblioteca e estudando sozinhas.

5c. As respostas são sugestões. *As aulas estão suspensas, por isso as crianças vão à biblioteca por conta própria.*

Caso as aulas permaneçam suspensas, as crianças continuarão indo à biblioteca por conta própria.

Enquanto as aulas estiverem suspensas, as crianças irão à biblioteca por conta própria.

5d. A agência preferiu colocar a ênfase nos estudantes prejudicados e valorizou o interesse deles pela educação ao mostrar a criança na biblioteca e ao destacar a menina que se preocupou com as demais crianças impedidas de ir à escola. Isso favorece a compreensão da real dimensão do problema. Comente com os alunos que a reportagem não deixou de citar os crimes de fraude e lavagem de dinheiro, que explicam o problema dos transportes, mas colocou sua ênfase nas dificuldades que os ribeirinhos enfrentam para estudar. A atividade contribui para a reflexão sobre a cobertura da mídia e os interesses que movem o jornalismo, e dialoga com as habilidades EM13LP36 e EM13LP42.



É lógico!

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Você viu, no capítulo 17, que o uso de parênteses e chaves é essencial para a organização de um programa. Esses sinais são usados para delimitar, entre outros fatores, as estruturas de decisão e repetição.

As conjunções "se", "enquanto", "e" e "ou" também são muito frequentes em códigos de programação. Veja o algoritmo abaixo, que poderia ser usado em um programa de edição de texto para buscar e substituir todas as letras 'a' e 'A' de um texto por @. Saiba que "caractere atual" é aquele que está sendo analisado.

Enquanto (Caractere atual é diferente da marcação de fim do texto)

```
{
  Se (Caractere atual = 'a' ou Caractere atual = 'A')
  {
    Caractere atual = '@';
    Caractere atual = próximo caractere;
  }
  Senão
  {
    Caractere atual = próximo caractere;
  }
}
```

Terminar o programa.

Vamos pensar sobre isso?

- Explique, com suas palavras, o algoritmo. Faça referência ao uso das conjunções "enquanto", "se" e "senão".
- Se, nesse algoritmo, em lugar de "Caractere atual = 'a' **ou** Caractere atual = 'A'" fosse escrito "Caractere atual = 'a' **e** Caractere atual = 'A'", o programa funcionaria? Justifique.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXXI.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Tipos de frase
- Interjeição
- Oração e período
- Termos essenciais da oração: sujeito e predicado
- Sujeito simples, sujeito composto e sujeito desinencial
- Concordância verbal com sujeito simples e composto
- Sujeito indeterminado
- Índice de indeterminação e partícula apassivadora
- Agente da passiva
- Oração sem sujeito

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

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

3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno aponte que “Isso” expressa aceitação do choro da moça e incentivo, revelando empatia.

Os textos oferecidos aos estudantes do Ensino Médio devem ser mais complexos. No caso dos textos multisemióticos, como tirinhas, *gifs*, charges etc., tal complexidade revela-se nos temas (são críticos ou lidam com inquietações existenciais ou emocionais adultas) e nos recursos linguísticos, já que muitos deles se valem de estratégias de simultaneidade, espelhamento dos mundos interior e exterior, intertextualidade, polifonia etc.

Pra começar

Leia um webquadrinho do cartunista paulista Fábio Coala.



Disponível em: <<https://mentirinhas.com.br/page/28/>> (Monstirinhas#32). Acesso em: 14 abr. 2020.

Fala aí!

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

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

1. Qual é a função do último quadrinho em relação aos anteriores?
2. O que explica a transformação do boneco em um ser animado?
3. Como você interpreta a fala “Isso” no primeiro quadrinho?

O texto verbal dessa tirinha é composto de dois segmentos: “Isso” e “Às vezes, o coração está tão cheio que precisa transbordar”. Eles são unidades linguísticas com sentido completo, que revelam um propósito comunicativo. São, por isso, chamados **frases**.

Algumas frases, como o segundo exemplo, apresentam estruturas linguísticas complexas e estão munidas dos elementos necessários à compreensão. Já outras são simples e mais dependentes do contexto em que ocorrem, como “Isso”.

Todas 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, as quais formam uma curva melódica. Na escrita, em geral, os limites da frase são indicados pela letra maiúscula inicial e pelo ponto no final, e a pontuação, sempre combinada com o contexto, é um dos recursos que indicam a entoação.

! A nomenclatura relativa a esse tópico varia muito em decorrência da vertente linguística em foco. Assim, aparecem os termos *enunciado, frase, oração, período, sentença, orações compostas, orações complexas, grupos oracionais* etc., que podem ou não ser equivalentes entre si em alguns estudos.

Assim, a frase “O osso da perna está fraturado”, por exemplo, terá diferentes significados quando dita pelo técnico em raio-X ou pelo treinador de uma equipe aos repórteres que perguntem sobre o afastamento de um jogador, por exemplo.

A **frase** é a menor unidade linguística com propósito comunicativo: perguntar, responder, prometer, pedir, elogiar, confessar, declarar, opinar etc. Sua interpretação depende da maneira como os interlocutores se relacionam com o assunto e das nuances que imprimem em suas formulações.

As diferentes intenções do falante determinam a divisão das frases em cinco tipos principais:

- **Frase declarativa** – comunica algo de maneira afirmativa ou negativa: *Você pode salvar o mundo sem mudar a sua rotina.*
- **Frase interrogativa** – solicita ao interlocutor uma informação, de modo direto ou indireto: *Quantas toneladas de plástico são recicladas no Brasil?; Gostaria de saber quantos curitibanos reciclam o lixo.*
- **Frase imperativa** – dirige ao interlocutor uma ordem, pedido, conselho etc.: *Reaproveite as caixinhas de leite.*
- **Frase exclamativa** – exprime uma reação emocional do falante de modo enfático: *É fundamental reciclar!*
- **Frase optativa** – exprime um desejo: *Tomara que as pessoas se conscientizem!*

Os valores que cada tipo de frase expressa não são excludentes. Em uma frase como “Você não separa o lixo orgânico do reciclável?!”, o uso de ponto de interrogação combinado com ponto de exclamação sugere uma avaliação do fato: o questionamento inclui uma reclamação. Já em “Você deve mudar seus hábitos”, a declaração expressa, na verdade, uma ordem.

! A tipologia mais “clássica”, considerando o conjunto das línguas, distingue apenas as orações declarativas, interrogativas e imperativas, mas a tradição dos estudos no Brasil tem incluído as orações exclamativas e optativas.

As orações

Leia este webquadrinho crítico do quadrinista Júnio:



Disponível em: <<http://www.juniao.com.br/dona-isaura/>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Você já sabe que o enunciado “Jornalista sofre ataques racistas nas redes sociais” é uma frase. Usando outro critério, podemos dizer que é também uma oração. Chamamos de **oração** as unidades gramaticais centradas em um verbo ou locução verbal.

Essa construção pode, igualmente, ser denominada **período simples** para que se distinga daquelas formadas por mais de uma oração, que são os **períodos compostos**. Em “E ainda *insistem* que racismo não *existe*”, encontram-se duas formas verbais; existem ali duas orações.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

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!) etc. 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.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

! Se achar adequado, comente com os alunos que a 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. Celso Cunha e Lindley Cintra, por exemplo, chamam-nas de “vocábulos-frases”; Mattoso Camara Jr., de “palavras-frases”; Vilela e Koch falam de expressão com valor frásico, mas sem forma frásica.

Leia esta página inicial de um folheto divulgado na área da saúde.

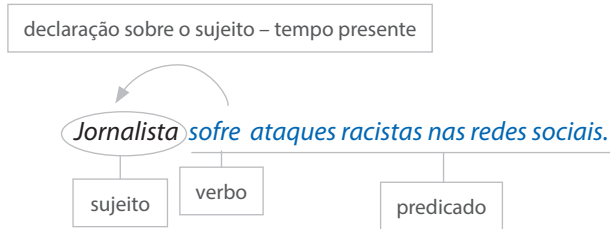


As formas verbais “ouviu” e “falar” não formam uma locução verbal, porque indicam duas ações diferentes, inclusive praticadas por sujeitos distintos. O enunciado é um **período composto**.

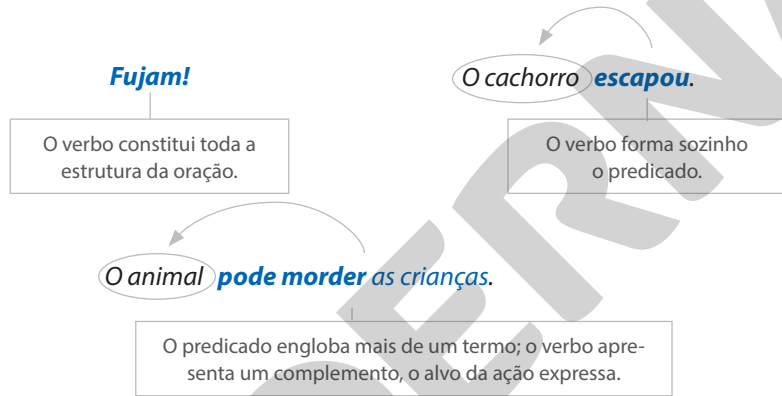
Dica de professor

Fique atento: o sujeito e o verbo não podem ser separados por vírgula. Se houver termos intercalados, a vírgula deverá separar essa sequência: *Os garotos estão no pátio; Os garotos, surpreendidos pulando o muro da escola, estão no pátio.*

Nas orações, ocorre a combinação do sujeito com o predicado, sendo que ambos se condicionam mutuamente, como evidencia a relação de concordância. O **predicado** é formado em torno do verbo e tem por função fazer uma declaração, geralmente sobre a palavra ou o conjunto de palavras que exerce a função de **sujeito**. Cabe a ele evidenciar a relação temporal a que a oração está submetida (anterior, atual ou posterior ao momento da fala). Veja:



Observe, agora, como se organiza o **predicado** nos seguintes exemplos.



É lógico!

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Computadores já estão sendo usados para compor músicas, desenhar e até mesmo escrever textos. O estudo da sintaxe é essencial para que a máquina decida em qual ordem deve colocar determinados tipos de palavra para formar frases com sentido.

Vamos simular o processo da máquina:

1. Abra este livro em uma página aleatória.
2. Coloque o dedo sobre o texto dessa página, sem olhar para onde está apontando.
3. Anote essa palavra em seu caderno.
4. Repita os passos 1, 2 e 3 mais cinco vezes.

Você acaba de seguir os passos que uma máquina seguiria para escrever textos. Todavia, deve ter notado que o modo não é eficaz. O que poderia ser feito para aumentar a eficiência na escolha aleatória das palavras?

Sujeito simples, sujeito composto e sujeito desinencial

Leia esta tirinha de Níquel Náusea.

NÍQUEL NÁUSEA

Fernando Gonsales



! José Carlos de Azeredo, em *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, chama a atenção para a importância de não se confundir as funções semântica e sintática. *Sujeito* é uma categoria sintática e diz respeito à posição estrutural que palavras e sintagmas ocupam no contexto gramatical. Assim, não é correto definir sujeito como *aquele que realiza a ação do verbo* ou *aquele de quem o verbo declara algo*, informações pertinentes ao universo semântico e que não se aplicam à análise do sujeito em parte significativa das orações. Seguimos a explicação do linguista, atentando para sua adaptação à compreensão possível pelos alunos do Ensino Médio. Para ler mais sobre o tema, consulte a gramática citada: páginas 150, 151 e 223.

1. Quais expressões usadas na tira caracterizam o rato de maneira contrastante?

As expressões *a terrível ratazana infecta* e *um ratinho*.

2. Explique como esse contraste revela diferentes pontos de vista.

A *terrível ratazana infecta* revela a maneira como o rato vê a si mesmo, enquanto *um ratinho* expressa o modo como ele é visto pelo rapaz.

3. Que efeito a consciência desse contraste produz no rato? Explique.

A consciência desse contraste irrita e frustra o rato, porque destrói sua autoimagem de um ser “terrível” e “infecto”.

No primeiro quadrinho dessa tira, o rato narra as próprias ações, vendo-se como personagem de uma história de suspense ou de terror. Observe que o efeito expressivo buscado por ele em “Chega à superfície a terrível ratazana infecta!” está relacionado à antecipação do predicado ao sujeito. Primeiro se informa a ação e depois quem a pratica. Em geral, o sujeito é um termo que aparece antes do predicado, mas também é bastante comum, sobretudo quando se busca um efeito especial, que venha depois.

Na expressão “a terrível ratazana infecta”, a palavra “ratazana” é o núcleo, ao qual se agregam os demais termos, que o determinam. A classificação do sujeito depende do número de núcleos: um, vários ou nenhum expresso. Veja.

Chega à superfície *a terrível ratazana infecta!*
 predicado sujeito simples

Sujeito simples: formado por um só núcleo

Chegam à superfície *a terrível ratazana infecta e seus crimes!*
 predicado sujeito composto

Sujeito composto: formado por mais de um núcleo

[*você*]
 já voltou?
 predicado

Sujeito desinencial: identificado pela *desinência* do verbo e pelo contexto

Dica de professor

Nos casos em que o predicado aparece antes do sujeito é preciso maior atenção à concordância verbal.

! A 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 nomes *sujeito oculto, sujeito implícito na desinência verbal* ou *sujeito desinencial*, mas, por ser esta última a forma como o tópico tem sido tratado mais recentemente nas coleções didáticas, recorreremos a ela. Destacamos que as obras de Cunha & Cintra, Evanildo Bechara e Adriano da Gama Kury referem-se a sujeito oculto e que José Carlos de Azeredo menciona a ocultação do sujeito. Por outro lado, Luiz Antonio Sacconi, em *Nossa gramática: teoria e prática*, emprega a designação *sujeito desinencial* (27. ed. São Paulo: Atual, 2001. p. 333).

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

A identificação de um sujeito é possível, em grande parte, pela observação do verbo, que se flexiona em pessoa e número, acompanhando-o. Essa é uma regra da norma-padrão da língua portuguesa, seguida pelos falantes das variedades urbanas de prestígio nas comunicações formais e na maioria das comunicações informais.

Não obstante, em algumas situações informais, sobretudo na modalidade falada, nota-se um menor monitoramento em relação a esse aspecto. Em frases como “Está faltando uns parafusos”, por exemplo, o núcleo do sujeito, *parafusos*, deveria vir acompanhado do verbo no plural, mas a locução “está faltando” está empregada no singular. Esse tipo de construção, que foge à norma-padrão, não é incomum; mesmo nas variedades urbanas de prestígio notam-se alguns usos que manifestam relações de concordância não previstas nessa norma.

A seguir, estudaremos os principais casos de concordância entre o verbo e o sujeito simples ou composto.

- **Sujeito simples** – há concordância entre o verbo e o núcleo do sujeito: *Motoristas irresponsáveis ameaçam a população.*
- **Sujeito composto** – o verbo irá para o plural: *O gerente e os funcionários limpam a loja após a enchente.*
 No caso de o verbo aparecer antes do sujeito, também podem concordar o verbo e o núcleo mais próximo: *Naquele momento, saía da sala o pai e as crianças.*
- **Sujeito composto com pronomes pessoais ou com pronome + substantivo** – o verbo irá para a primeira pessoa do plural se entre os núcleos houver um da primeira pessoa; para a terceira pessoa do plural nos demais casos: *Eu e meu primo consertamos o computador; Você e ele consertaram o computador.*
- Se houver segunda pessoa do singular e não houver primeira, pode-se optar pela concordância na segunda pessoa do plural, um uso bastante raro: *Tu e ele consertastes o computador.*

Dica de professor

Esteja atento a expressões em que o núcleo é um substantivo coletivo. Nesses casos, o verbo e o núcleo concordarão: *A equipe de pesquisadores partirá.*

! Tratamos dos processos de concordância verbal e nominal em vários dos capítulos anteriores, em situações que levaram o aluno a observar e a debater os usos feitos tanto nas variedades urbanas de prestígio quanto nas demais. O objetivo foi o de problematizar a estigmatização dos falantes em razão de construções que não seguem a norma-padrão, mas se justificam com base na lógica econômica da língua, e o de reforçar a noção de adequação linguística. Este último aspecto está em foco agora, com o reforço dos usos recomendados em situações que exigem a linguagem monitorada.

! Por uma questão didática e considerando nossa experiência em sala de aula, decidimos associar o estudo das regras de concordância ao da classificação sintática. A análise dos termos que formam as orações favorece a observação de relações e torna mais produtivo o estudo desses mecanismos. Salientamos que a decisão por expor as regras de concordância por meio de um quadro decorre do fato de muitos alunos não disporem de uma gramática. Nesse sentido, o livro didático é também uma obra de consulta. Todavia, sugerimos que o foco do estudo não seja direcionado à memorização de tais regras, mas sim à sua manipulação com o objetivo de ampliar o repertório de construções e considerar os efeitos de sentidos produzidos pelos vários usos.

Lembra?

Em algumas variedades linguísticas do português brasileiro, o plural é indicado apenas em uma unidade: *As menina chegou cedo do trabalho.*

Essa construção atende a um princípio geral da língua, a economia. Seu uso, porém, é estigmatizado e deve ser evitado nas situações de comunicação que exijam linguagem monitorada.

- **Sujeito com núcleos unidos por *ou* ou *nem*** – o verbo aparece no plural se fizer referência a ambos; no singular, se os núcleos forem excludentes: *Bebeto ou Romário representam muito bem a seleção brasileira dos anos 1990* (os dois representam a seleção). *Bebeto ou Romário entregará a taça ao melhor jogador juvenil* (apenas um deles entregará a taça).
- **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 alunos preferiu (preferiram) preencher o formulário on-line.*
- **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 moradores compareceram à reunião do condomínio. Mais de um jogador contraiu dengue.*
Exceção: Se a expressão *mais de um* se associar a verbos que exprimem reciprocidade, o plural é obrigatório: *Mais de um carro colidiram na esquina.*
- **Expressão *um dos... que*** – aceitam-se as duas formas, embora o plural seja mais comum: *Jorge era um dos alunos que pediu (pediram) transferência.*
- **Porcentagens** – ocorre concordância entre o verbo e o substantivo que forma a expressão; ou entre o verbo e o número, na ausência do substantivo: *13% dos alunos pediram revisão de notas. 13% do orçamento está destinado à compra de livros. 42% gastarão o décimo terceiro salário em viagens.*
- **Pronome relativo *que*** – há concordância entre o verbo e o antecedente do pronome relativo: *Entregou o texto aos alunos que vão reformular alguns trechos. Entregou o texto a nós, que vamos reformular alguns trechos.*
- **Pronome relativo *quem*** – há concordância entre o verbo e o antecedente do pronome relativo ou entre o verbo e o próprio pronome relativo, na terceira pessoa do singular: *Fomos nós quem enviamos o texto. Fomos nós quem enviou o texto.*

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 e gênero. Usaremos os termos correntes.

Sujeito indeterminado

Leia um trecho do romance *A cabeça do santo*, da escritora cearense Socorro Acioli.

“Nos primeiros dias o sangue e a água que minavam das bolhas arrebatadas nos seus pés chiavam em contato com o asfalto em brasa, inclemente. De tão secos, fizeram silêncio.”

ACIOLI, Socorro. *A cabeça do santo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Note que a forma verbal *fizeram* se refere ao sujeito *os seus pés*, que aparece no período anterior. Compare agora essa construção com a que inicia o texto reproduzido ao lado.

1. Não é possível identificar a quem se refere o verbo.
1. O verbo *dizer* está flexionado na terceira pessoa do plural em concordância com um termo do texto? Explique sua resposta.
2. Qual expressão do texto revela uma opinião sobre o que foi dito à personagem?
*A expressão **maus conselhos**.*
3. Que visão de mundo justifica o que foi dito a ela? *A visão de que certas profissões não devem ser exercidas por mulheres.*

Na série de ilustrações “Mulheres”, a artista mineira Carol Rossetti mostra seu incômodo em relação ao controle que a sociedade exerce sobre o comportamento e a identidade da mulher. Para representar essa voz da sociedade, ela empregou a forma verbal *disseram*, cujo referente não pode ser localizado no contexto.



Diferentemente do trecho do romance *A cabeça do santo*, em que ocorria a concordância entre o verbo na terceira pessoa do plural e um sujeito anteriormente expresso, na ilustração de Rossetti a flexão do verbo serve para indeterminar o referente. A forma verbal *disseram* evidencia que a autora não deseja especificar o agente da ação.

Outra forma de indeterminar o sujeito ocorre com o emprego do pronome *se* junto de verbos, resultando em orações que destacam o processo verbal sem atribuí-lo a algo ou a alguém. São casos em que o *se* atua como **índice de indeterminação do sujeito**. Veja:

Vive-se mal numa cidade tão poluída.

Precisa-se de professores auxiliares.

Não se luta sem causa.

Esses casos não devem ser confundidos com orações formuladas na voz passiva sintética. Acompanhe a análise de um exemplo.

Destruiu-se a base militar.

verbo partícula sujeito
apassivadora

Equivalente a *A base militar foi destruída*, que se apresenta na voz passiva analítica.

Aluga-se casas ou alugam-se casas? Precisa-se de operários ou precisam-se de operários?

A oração na voz passiva sintética apresenta sujeito e há concordância entre ele e o verbo: *As bases militares foram destruídas; Destruíram-se as bases militares.*

Isso não ocorre quando o pronome *se* é índice de indeterminação do sujeito, situação na qual o verbo que ele acompanha está sempre na terceira pessoa do singular: *Fala-se muito de futebol; Come-se bem aqui.*

Contudo, a concordância entre sujeito e verbo no plural nas construções em voz passiva nem sempre é seguida. Muitos estudiosos apontam que o falante tende a confundir o sujeito com o objeto, devido à sua posição, e, conseqüentemente, não estabelece a concordância.

Oração sem sujeito

Na seção, estuda-se a oração sem sujeito, observando-se, especialmente, a questão da concordância com verbos impessoais.

Há uma gota de sangue em cada poema é o título de uma importante obra poética do escritor modernista Mário de Andrade (1893-1945). O livro, de 1917, foi escrito durante a Primeira Guerra Mundial e denuncia o horror que tomou o continente europeu.

A oração usada como título é a enunciação pura de um fato. Ela apresenta apenas o predicado. Trata-se de uma **oração sem sujeito** e seu verbo é classificado como **impessoal**. Os três casos mais importantes de oração sem sujeito são os seguintes:

- Com o verbo *haver* empregado com o sentido de “existir” e similares (*acontecer*, *ocorrer* etc.):
Havia muitos estudantes interessados na vaga.
Há razões para evitarmos a viagem.
Houve um acidente sem vítimas.
- Com os verbos *fazer*, *haver* e *ser* usados na indicação de tempo:
Fazia cinco anos que não o via.
Há dias não o vejo na escola.
Eram duas horas quando ele chegou.
- Com verbos que exprimem fenômenos ou estados da natureza:
Estava trovejando quando ela gravou a mensagem.
Está calor.

Uma vez que a oração não tem sujeito, o verbo será 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.

Há divergência entre os linguistas acerca da classificação de exemplos 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 alunos. Se desejar ler sobre o tema, recomendamos *Novas lições de análise sintática*, de Adriano da Gama Kury (p. 22 e 23).

Lembra?

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

Boxe central. Verifique se os alunos, de fato, entenderam a explicação. Eles devem apontar as formas *Alugam-se casas* (oração na voz passiva sintética com sujeito simples no plural) e *Precisa-se de operários* (oração com sujeito indeterminado) como aquelas que estão adequadas à norma-padrão.

Leia sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

Teré igual a *haver*?

No português brasileiro é corrente o emprego do verbo *ter* como impessoal, com sentido semelhante ao de *haver*: *Tinha muita gente na festa; Tem dois projetores na sala de reunião.*

Em situações formais, sobretudo as escritas, prefere-se o uso de *haver*.

1d. Os sujeitos são “eu” e “nós”, implícitos nas desinências verbais de *leve* e *falamos*, respectivamente. Inicialmente a atriz parece se referir a um movimento pessoal, e depois a uma decisão de ambos (ela e o dramaturgo).

- d) No trecho “Por isso quando levei o Filipe Miguez (dramaturgo) para lá, não falamos nada”, há dois sujeitos diferentes. Quais são eles? O que explica a troca de um sujeito por outro?
- e) Na fala de Titina, ocorre uma inadequação na concordância entre verbo e sujeito. Transcreva o trecho em que ocorre essa inadequação e apresente uma possível explicação dela.
- f) A inadequação na concordância entre verbo e sujeito evidencia que essa é uma fala não monitorada? Explique sua resposta.

2. Veja avaliações feitas em uma página de site de hospedagens.



Disponível em: <<https://www.booking.com/reviews/br/hotel/apartamento-gramado-gramado12.pt-br.html>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

- a) O hóspede Eliseu não gostou da experiência no apartamento. Suas principais reclamações coincidem com as notas dadas pela maioria dos hóspedes, como mostra o quadro lateral? Justifique sua resposta.
- b) Compare a quantidade de vezes em que Eliseu e Joel avaliaram hospedagens. Com base nisso, quais inferências podem ser feitas sobre a avaliação de Eliseu?
- c) Com base em suas respostas anteriores, conclua: como alguém deve proceder diante das opiniões expressas na internet?
- d) O que explica o uso da forma verbal *ficaram* em “o pessoal ficaram no meu pé”?
- e) O primeiro período do texto de Eliseu apresenta erros de digitação e falhas na segmentação. O que explica tais equívocos?
- f) Os desvios observados no item anterior comprometeram a comunicação? Justifique sua resposta.

2d. A concordância entre a forma verbal e a ideia expressa em *pessoal* e não entre a forma verbal e a palavra *pessoal*, que está no singular.

Sabia?

Seridó é uma área de transição entre o campo e a caatinga na região semiárida dos estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte.

1e. O trecho é “que ficou algumas coisas de fora”. Sugestão: Provavelmente, a inadequação deve-se ao fato de o verbo estar antecipado ao sujeito. Comente com os alunos que a antecipação do verbo muitas vezes leva os falantes a não realizarem a concordância. Pergunte o que explica isso. Um dos motivos, na fala, é o tempo curto de planejamento: muitas vezes, ao emitir o verbo, ainda não se decidiu qual será o sujeito. Além disso, a antecipação reduz a percepção da função sintática dos vários termos. A não concordância em situações em que o sujeito está imediatamente antes do verbo (*Algumas coisas ficou de fora*) chama nossa atenção imediatamente, mas não o contrário.

1f. Não. Trata-se de uma fala monitorada, como evidenciam as demais construções. Esse desvio na concordância não é incomum e não provoca uma reação de estranhamento por parte do ouvinte. Aproveite para perguntar: caso a fala reproduzida fosse transformada em discurso do produtor da notícia, essa ocorrência seria igualmente aceita? Espere-se que os alunos apontem que a modalidade escrita conta com maior tempo de planejamento e que o desvio, nesse caso, deveria ser corrigido.

2a. O hóspede reclamou da internet, que, de fato, é o item a que os hóspedes atribuem menor nota. Ainda assim, 7,5 não revela grande desagrado. Já a reclamação em relação aos funcionários não se confirma, visto que têm nota 8,5.

2b. Pode-se inferir que ele tem pouca experiência em hospedagem, que não costuma usar esse site, que ele não se dedica a avaliar as hospedagens que usa e/ou que ficou muito irritado com essa hospedagem e resolveu denunciar a qualidade ruim.

2c. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno aponte a importância de ser cauteloso em relação ao que lê na internet. Algumas opiniões resultam de experiências muito particulares. Amplie esse comentário, indicando que a cautela é necessária em todo contato com textos que circulam na internet. Muitas mensagens veiculam *fake news* ou apresentam opiniões como fatos. Por isso, é preciso checar as fontes e refletir sobre os interesses de quem produz e divulga uma mensagem antes de tomá-la como válida.

Dica de professor

A concordância com a ideia é chamada de **silepse**. Quando há distância entre sujeito e verbo, essa construção é aceita, mas, nas situações que exigem monitoramento, é melhor manter a concordância com a palavra que exerce a função de sujeito.

2f. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos observem que, ainda que exista menor exigência de monitoramento nos textos produzidos para esse tipo de site, as falhas observadas dificultam a leitura. É provável que tenham tido de ler mais de uma vez a avaliação para identificar



Desafio de linguagem

Produção de comentário em grupo de mensagens

Seu grupo de amigos está procurando hospedagem na cidade de Gramado e deparou com o comentário negativo do hóspede Eliseu. Você, no entanto, está disposto a defender o lugar. Escreva uma mensagem para o grupo, seguindo o roteiro.

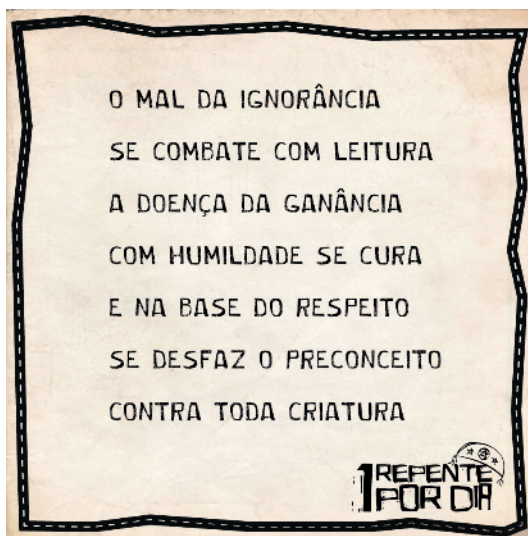
- Inicie expondo como deve ser a relação de um leitor com os textos disponíveis na internet.
- Analise o comentário para explicar por que deve ser visto com ressalvas.
- Releia o seu comentário e avalie se é breve, como esperado nas interações por aplicativos de mensagens, mas consistente a ponto de influenciar a decisão.

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o Professor**.

2e. Provavelmente o fato de que os textos foram produzidos em um dispositivo móvel. Muitos falantes associam essa forma de produção a rapidez e menor monitoramento e não revisam a produção.

as unidades que deveriam funcionar como frases e para corrigir as palavras *primeira* e *de* (“de for para o quarto”), que, por também existirem, levam a uma tentativa de compreensão do texto considerando o sentido que expressam.

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



1 REPENTE POR DIA

! Se achar conveniente, remeta os alunos à p. 111, em que se estuda outro texto de Ailton Mesquita.

3c. A ordem usada pelo poeta favorece a sonoridade ao formar rimas.

Sabia?

Muitos textos que circulam em redes sociais têm função crítica e propõem atitudes que visam ao bem-estar individual e coletivo.

3a. 1º O mal da ignorância se combate com leitura; 2º A doença da ganância com humildade se cura; 3º E na base do respeito se desfaz o preconceito contra toda criatura.

3d. O cordel é um gênero da literatura popular que normalmente é divulgado por meio de cópias simples, produzidas a partir de impressão barata. O tipo de letra usado nesse texto, bem como o tipo de borda e ilustração, que lembram a xilogravura, remetem a esse formato original.

Biblioteca cultural

“Um repente por dia” é o nome do projeto de preservação da cultura popular desenvolvido pelo brasileiro Ailton Mesquita. Ele associa o cordel a temas da atualidade, inclusive aqueles referentes ao mundo da internet. Conheça o projeto em: <<https://www.instagram.com/umrepentepordia/>> (acesso em: 14 abr. 2020).

3f. Resposta pessoal. É provável que os alunos desenhem uma linha que ascende até “ignorância” (ou que tem seu ápice na sílaba “rân”) e depois desce. Após ouvi-los, peça que façam uma nova representação, agora tratando a frase como interrogativa, para que percebam dois pontos altos: a palavra “ignorância” e o final da frase, que é ainda mais acentuado. Não é necessária precisão nessa representação; o objetivo é exemplificar a ideia de entoação ou curva melódica.

4d. 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 exclui (outros falam, ele não).

4e. O sujeito nós, explícito ou desinencial, indicaria inclusão. Comente que nós, inclusive, é usado em outras frases do texto (como “sabemos de cor alguns de seus versos antológicos”).

4g. O verbo deveria ser flexionado no plural (leem-se) em concordância com o sujeito (seus poemas), também no plural. Reescrita: Mas leem-se insuficientemente seus poemas.



- Embora o poeta não tenha segmentado seu texto, é possível reconhecer nele três períodos. Identifique-os.
- Reescreva os períodos, iniciando-os pelo sujeito. Os complementos devem aparecer após o verbo. 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.
- O que explica a ordem em que o poeta dispôs as palavras dentro de cada período?
- Relacione a composição gráfica desse material ao gênero cordel.
- Embora sejam declarativas, as frases desse cordel têm valor imperativo. Como essa combinação se constrói? As frases apresentam uma constatação, mas, por meio delas, o poeta deseja interferir no comportamento do interlocutor.
- Experimente, agora, fazer uma leitura interpretativa, em voz alta, do texto. Anote a primeira frase no caderno e trace uma linha sobre ela, procurando representar a entoação.

4. Leia parte da introdução escrita pelo poeta Eucanaã Ferraz para uma obra sobre outro poeta, Vinicius de Moraes. 4a. Significa ser um artista tão conhecido que as pessoas falam de sua obra sem, de fato, ter um conhecimento consistente dela.

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. [...]

FERRAZ, Eucanaã. Publicado em: 19 out. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/892590-fala-se-muito-de-vinicius-mas-leção-com-índice-de-inse-insuficientemente-sua-poesia.shtml>>. Acesso em: 15 abr. 2020. determinação do sujeito prevê o verbo flexionado exclusivamente na terceira pessoa do singular. Isso não se altera se outros termos da oração estiverem no plural.

- O que significa ser um artista “sobreposto à própria obra”?
- Classifique o sujeito da oração “Fala-se muito do poeta”. Sujeito indeterminado.
- Haveria alteração da forma verbal se do poeta fosse trocado por de casos envolvendo o poeta? Por quê?
- Compare a oração “Fala-se muito do poeta” com outra que apresenta o mesmo tipo de sujeito: “Falamos muito do poeta”. Em qual delas o produtor do texto (Eucanaã) pode estar incluído na ação de falar? Justifique.
- Que outro tipo de sujeito poderia indicar a mesma inclusão? Explique sua resposta.
- Classifique o sujeito da oração “mas lê-se insuficientemente sua poesia”. Sujeito simples: sua poesia.
- Como deveria ser flexionado o verbo ler caso o termo sua poesia fosse trocado por seus poemas? Por quê? Reescreva a oração com essa mudança.
- Ainda que as orações “Fala-se muito do poeta” e “mas lê-se insuficientemente sua poesia” tenham sujeitos sintaticamente diferentes, observa-se uma semelhança na maneira como elas apresentam o praticante da ação. Explique tal semelhança.

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

Predicados, objetos, predicativos e adjuntos adverbiais

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXXIII.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Predicados verbal, nominal e verbo-nominal
- Verbos intransitivo e transitivo
- Verbo de ligação
- Predicativos do sujeito e do objeto
- Concordância do verbo ser
- Objetos direto e indireto
- Pronome oblíquo como complemento verbal
- Adjunto adverbial
- Regência verbal

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. Resposta pessoal. É provável que vários alunos apontem que o primeiro verso lembra um título – “Novas telhas” – seguido por uma frase, mas não há uma única possibilidade. É importante que não neguem a presença de frases, considerando que o conceito de menor unidade linguística dotada de propósito foi atendido. A natureza do haicai é sintética e lacunar.

2. Sugestão de resposta: novas telhas/mas à primeira chuva/nasce uma nova goteira. É necessário que um verbo seja incluído.

Escute algumas respostas e escolha uma que lhe permita reforçar o conceito de oração. Anote-a na lousa e faça a análise.

Pra começar

Leia um haicai do poeta paranaense Paulo Leminski (1944-1989). Os haicais são formas poéticas de origem japonesa, que têm a natureza como tema mais comum.

novas telhas
à primeira chuva
a nova goteira

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

1. Considerando a sua interpretação, você diria que esse haicai contém uma frase, mais de uma frase ou nenhuma frase? Explique.
2. Tente reescrever o poema a fim de criar nele pelo menos uma oração.

Para atender ao pedido de formulação de uma oração, você precisou incluir um verbo ou uma locução verbal no texto do haicai. Agindo assim, formou um **predicado**.

O predicado é a parte da oração que contém o verbo e os elementos que o modificam ou completam seu sentido. Ainda que se organize em torno do verbo, o núcleo informativo de um predicado pode ser também um nome ou uma associação entre verbo e nome. Daí surgirem três tipos diferentes de predicado, como você verá a seguir.

Predicado verbal

Vamos iniciar o estudo dos tipos de predicado com aquele que apresenta um **verbo** como núcleo. Trata-se do **predicado verbal**.

Veja a fotografia a seguir e a legenda que a acompanha. Ela foi reproduzida de uma galeria de fotos publicada pelo site de um jornal.



27 de agosto – Pessoas caminham em uma rampa aérea que conecta estruturas de “superárvores” na baía de Singapura – Foto: Roslan Rahman/AFP

O **predicado verbal** tem como núcleo um **verbo**. De acordo com a transitividade, esse verbo pode ser **intransitivo**, quando constitui uma informação integral, ou **transitivo**, quando prevê um ou mais complementos.

6. “Na baía de Singapura” é equivalente a “em uma rampa aérea”; ambos expressam circunstâncias de lugar.

Dica de professor

A distribuição dos verbos em transitivos e intransitivos deve considerar o texto. Embora os verbos exerçam certa função sintática com mais frequência, é possível que assumam outra. Na oração “Conecte sempre”, o verbo *conectar* aparece como intransitivo, por exemplo.

1. A foto não mostra um fato de grande impacto e interesse social, como um furacão ou uma grande manifestação pública. O que justifica a seleção dessa imagem?
A imagem mostra uma situação inusitada e tem um efeito estético interessante.
2. Analise o ângulo em que a foto foi tirada. Qual é o efeito dessa escolha?
3. Observe que a foto foi tirada sob luz natural. Como o céu nublado e escuro interferiu no resultado da imagem?
Sugestão de resposta: A baixa luz natural transformou os objetos – pessoas, rampas e árvores – em sombras, ampliando o aspecto lúdico, a impressão de algo ligado à fantasia.
4. Sem a legenda, a imagem vista na fotografia seria compreendida?
Não. Ainda que seja possível reconhecer os objetos, não se entenderia o conjunto.
5. O período que compõe a legenda contém duas orações. Identifique-as e localize os predicados. *Pessoas caminham em uma rampa aérea / que conecta estruturas de “superárvores” na baía de Singapura. (Os predicados estão grifados.)*
6. Na segunda oração, qual sequência é semelhante a “em uma rampa aérea”? Por quê?

O texto da legenda contém duas formas verbais (“caminham” e “conecta”), diferentes entre si. “Caminham” constitui uma informação integral, que pode dispensar qualquer outro termo. A expressão que a acompanha na legenda, “em uma rampa aérea”, acrescenta uma circunstância de lugar, mas é dispensável, ou seja, o verbo não exige essa menção.

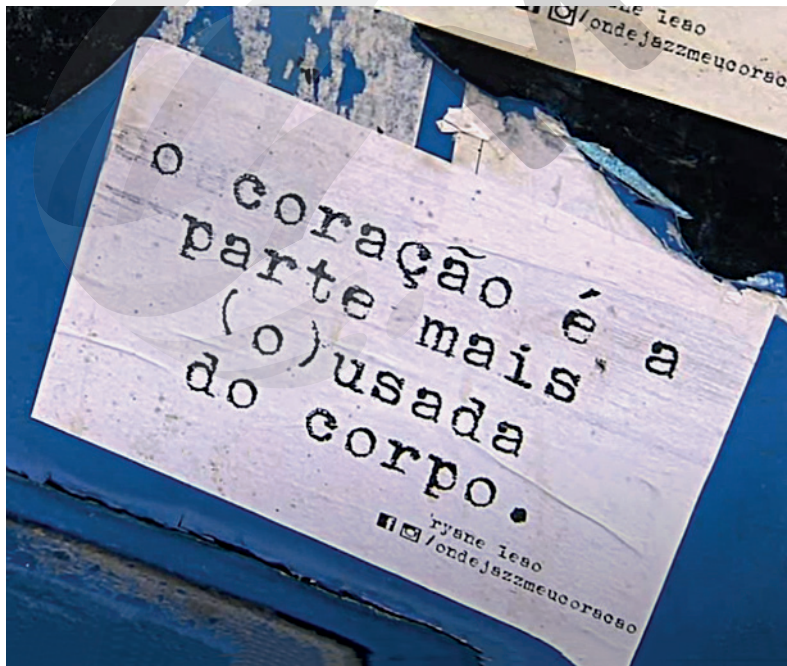
Já a forma “conecta” prevê um complemento: *conecta o quê?* O processo verbal se transmite a outro elemento e, por isso, o verbo e seu complemento repartem a comunicação da informação. Há uma implicação mútua entre eles.

Essa relação de complementação entre o verbo e outro termo é chamada **transitividade**. Os verbos que dispensam complemento verbal são **intransitivos** (VI); os que são empregados acompanhados de complemento são **transitivos** (VT).

1ª oração			2ª oração			
Pessoas	caminham	em uma rampa aérea	que	conecta	estruturas de “superárvores”	na baía de Singapura
sujeito	verbo intransitivo	circunstância de lugar	sujeito	verbo transitivo	complemento do verbo	circunstância de lugar
predicado			predicado			

Predicado nominal

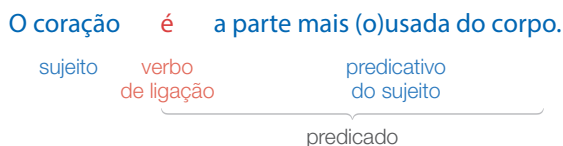
Diferentemente do predicado verbal, o **predicado nominal** não tem como núcleo um verbo, mas um **nome** (adjetivo, locução adjetiva, numeral, pronome e substantivo ou termo equivalente). Veja um exemplo no lambe-lambe abaixo.



Os lambe-lambes são manifestações da arte urbana. Colados em espaços públicos, apresentam mensagens que podem inspirar os passantes, fazê-los refletir de um modo novo. Este, fazendo um trocadilho, apresenta uma definição de “coração”. Na oração que a expressa, o predicado declara um atributo ou característica desse sujeito: “a parte mais (o) usada do corpo”. Esse atributo é o **predicativo do sujeito**, e o verbo que o conecta ao sujeito é o **verbo de ligação**.

Esse tipo de verbo carrega informações importantes relativas ao tempo, ao modo e ao aspecto do processo verbal, as quais interferem na maneira como se entende a característica atribuída ao sujeito, mas não acrescenta, por si só, uma ideia nova ao tema, como faz o verbo que é núcleo do predicado verbal. Compare: *O coração é... e O coração exige...*

Veja, agora, a análise da oração:



Ser, estar, ficar, continuar, permanecer, andar, virar e tornar-se comportam-se frequentemente como **verbos de ligação**.

O **predicado nominal** tem como núcleo uma palavra ou expressão responsável por apresentar algum atributo do sujeito. Esse núcleo é chamado **predicativo do sujeito**. O verbo que o conecta ao sujeito é o **verbo de ligação**.

Concordância do verbo ser

- Quando colocado entre um substantivo e um pronome pessoal (e vice-versa), há concordância entre o verbo *ser* e o pronome: *A cobaia **sou eu**. Os responsáveis pelo projeto **seremos nós**. Nós **somos** os culpados.*
- Quando está entre um substantivo comum no singular e outro no plural, o verbo *ser* tende a ir para o plural: *A comida **eram** algumas sementes.*
- Posicionado entre um pronome invariável – *quem, que, o que, tudo, isto, aquilo* etc. – e um substantivo, há concordância entre o verbo *ser* e o substantivo: *Quem **são** os eleitores? Aquilo **foram** as primeiras reações.*
- Nas indicações de tempo, há concordância entre o verbo *ser* e a expressão numérica: *Já **é** meio-dia. São três horas.*
- Nas expressões que indicam quantidade (medida, peso, preço), o verbo *ser* é invariável: *Dez minutos **é** pouco tempo para a demonstração. Três metros desse tecido **é** demais.*

Predicado verbo-nominal

O predicado **verbo-nominal** associa as características dos predicados **verbal** e **nominal**. Apresenta dois núcleos: um **verbo** e um **nome**.

Leia esta tirinha de Garfield para examinar esse tipo de predicado.

GARFIELD

Jim Davis

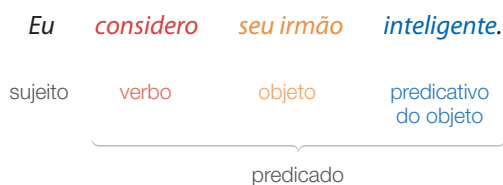


O humor da tira é criado principalmente pela reação do gato, que não aceita a sugestão de fuga dada pelo cachorro e responde com ironia à sua proposta. A afirmação de Garfield de que vai *caminhar* em vez de *correr* frustra a expectativa do cão.

Nas falas que explicitam as duas atitudes, o predicado contém um verbo que indica uma ação praticada pelo sujeito e também um predicativo do sujeito, que é responsável por indicar uma característica ou um estado emocional durante a prática da ação verbal. Observe.



O predicado verbo-nominal pode ainda ter outra função: o verbo tem um complemento (um objeto) e este recebe uma característica por meio da ação verbal. Essa característica recebe o nome de **predicativo do objeto**. Acompanhe.



O **predicado verbo-nominal** é formado por **dois núcleos**: um **verbo** e um **predicativo**. O **predicativo do sujeito** expressa o estado do sujeito durante a ação verbal. O **predicativo do objeto** indica uma característica do objeto atribuída a ele por meio da ação verbal.

A característica *inteligente* não é apresentada como atributo permanente do objeto; ela depende do processo verbal. É diferente, por exemplo, do que ocorre em “Eu vi seu irmão caçula”, em que a característica independe da ação praticada pelo sujeito.

Lembra?

Os **pronomes oblíquos átonos** são *me, te, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes, se* (reflexivo). Os **pronomes oblíquos tônicos** são *mim, ti, ele, ela, nós, vós, eles, elas, si* (reflexivo). Se precedidos da preposição *com*, os tônicos serão *comigo, contigo, conosco, convosco* e *consigo*.

Complementos verbais: objeto direto e objeto indireto

Como você estudou, alguns verbos são transitivos, isto é, seu sentido é complementado por outros termos. Essa complementação pode se dar de duas maneiras. Quando o complemento é inserido sem o auxílio de preposição, como ocorre na oração “Eu ouço música sertaneja”, o verbo é chamado de **verbo transitivo direto** (VTD) e seu complemento de **objeto direto**. Quando uma **preposição** é necessária para a introdução do complemento, ocorre o **verbo transitivo indireto** (VTI), complementado por **objeto indireto**, como em “Eu gosto **de** música sertaneja”.

Em alguns enunciados, o verbo transitivo pode requerer **dois complementos verbais**. Acompanhe a análise da oração a seguir.



As preposições usadas com mais frequência para introduzir os objetos indiretos são: *a, com, de, em, para* e *por*.

Nos predicados com **verbo transitivo direto e indireto**, o objeto indireto, geralmente precedido da preposição *a*, costuma designar o ser a quem a ação beneficia ou prejudica. São exemplos os verbos *dar, entregar, mostrar, pedir, oferecer, exigir, roubar* e similares.

Pronome oblíquo como complemento verbal

A função de complemento verbal nem sempre é exercida por substantivos. Veja:

*O diretor gostou do jovem ator, contratou-o para participar de uma telenovela e ofereceu a **ele** um salário vantajoso.*

Nessa construção, foram empregados pronomes pessoais oblíquos, que desempenham, em geral, a função de objetos.

- Os **oblíquos tônicos**, sempre regidos por preposição, funcionam como **objetos indiretos**: *Entregou o script para **ele**.*
- Os **oblíquos átonos**, introduzidos sem preposição, podem ser **objetos diretos** (OD) ou **indiretos** (OI), dependendo da transitividade do verbo. Compare orações que empregam os pronomes *me* e *te*:

O diretor contratou-me. (OD) *Ele me ofereceu uma nova oportunidade.* (OI)
O diretor te admira, Pedro. (OD) *Ele te dará uma chance.* (OI)

Os pronomes *me*, *te*, *nos* e *vos* podem complementar verbos transitivos diretos ou indiretos, sendo necessário verificar sua função no enunciado. Já os pronomes de terceira pessoa têm usos específicos: *o*, *a*, *os* e *as* são objetos diretos; *lhe* e *lhes* são indiretos.

Veja:

Peça a leitura do roteiro ao jovem ator.

objeto direto

objeto indireto

Peça-a ao jovem ator.

Peça-lhe a leitura do roteiro.

A relação entre os pronomes átonos e sua função sintática, entretanto, nem sempre segue o que está fixado na norma-padrão. Em frases como “Eu *lhe* amo”, bastante comum em algumas variedades linguísticas, o pronome *lhe* funciona como complemento de um verbo **transitivo direto**. *Lhe* tem sido usado para referência tanto à pessoa com quem se fala quanto àquilo de que se fala.

A mochila pertence-*lhe* ou A mochila pertence a *ele*?

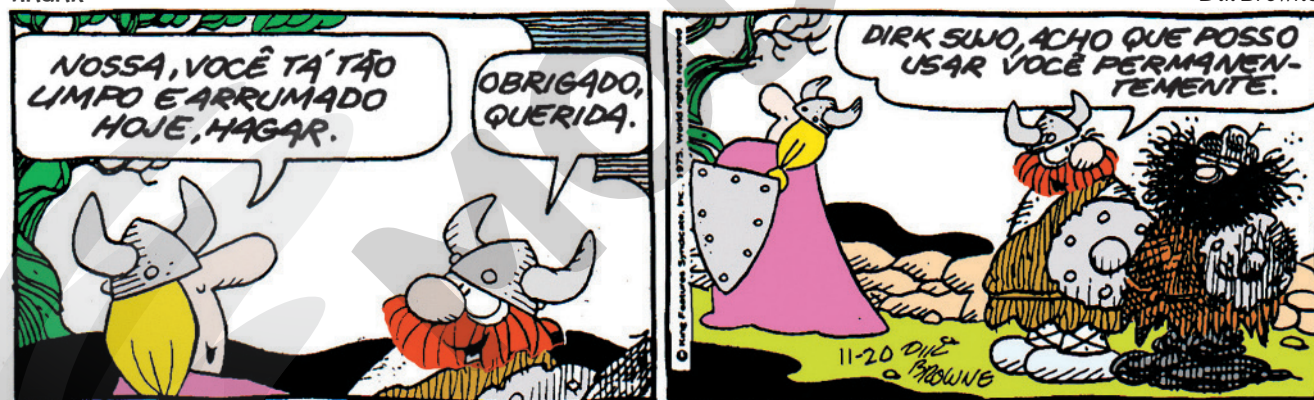
O uso do pronome *lhe* é muito mais comum na modalidade escrita. Na fala, a tendência é usarmos *a ele* ou *para (pra) ele/ela/eles/elas*. As duas formas estão corretas, mas a segunda soará menos artificial em uma situação de fala.

É preciso lembrar que nem todo objeto indireto pode ser substituído pelo pronome *lhe*. Os que podem são introduzidos pela preposição *a* ou *para*.

Adjunto adverbial

Diferentemente do objeto, o **adjunto adverbial** é um termo acessório da oração. Ele integra o sentido geral da frase, mas não é exigido pelo verbo. Vamos estudar esse termo lendo uma tira do personagem Hagar.

HAGAR



Dik Browne

© 2020 KING FEATURES SYNDICATE/PRESS

Ao ficar ao lado de Dirk Sujo, Hagar pareceu, pelo contraste, estar “limpo e arrumado” aos olhos da esposa. Então cogitou uma estratégia para disfarçar seu desleixo e falta de asseio: ficar *sempre* ao lado do colega quando estiver diante de Helga.

Para a construção do humor da tira, o produtor do texto empregou o termo “permanentemente”, que acrescenta a circunstância de tempo à ação expressa por “posso usar” na fala do segundo quadrinho. “Permanentemente” exerce a função sintática de **adjunto adverbial** e é fundamental para o efeito de humor pretendido pelo cartunista, embora não seja necessário para complementar o sentido do verbo “usar”, que exige apenas o complemento “você”.

O adjunto adverbial acrescenta circunstâncias ao processo verbal ou intensifica ideias expressas por adjetivos e advérbios. Na fala de Helga, por exemplo, o advérbio “tão” intensifica os adjetivos “limpo” e “arrumado”.

Dica de professor

Verbos de movimento, como *ir*, ou de situação, como *morar*, são classificados como intransitivos e seus complementos, como adjuntos adverbiais. Contudo, muitos linguistas rejeitam essa classificação por reconhecer nesses verbos a necessidade de um complemento. Por ainda não ser um consenso, é melhor seguir a classificação tradicional.

Entendemos que, nesse caso, a referência à discussão entre os linguistas não seria contraproducente; pelo contrário, é mais uma oportunidade de os alunos perceberem que os estudos sobre a língua avançam e repercutem em mudanças na maneira de tratar ou nomear certos tópicos. Caso você queira ler sobre o assunto, sugerimos "Verbos transitivos adverbiais", em *Novas lições de análise sintática*, de Adriano da Gama Kury (São Paulo: Ática, 2006).

Chamamos **regência** um tipo de relação em que uma palavra se subordina a outra. A **regência verbal** está diretamente ligada à transitividade dos verbos. A **regência nominal**, por sua vez, está associada à função do **complemento nominal**.

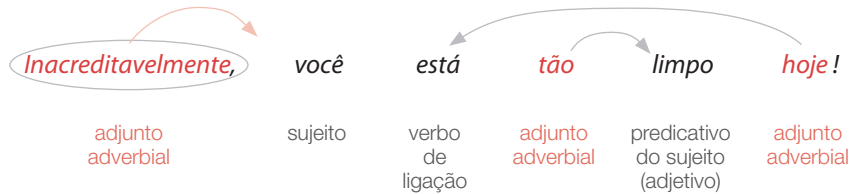
O complemento nominal é estudado no próximo capítulo.

Biblioteca cultural



Sigmund e Freud foram criados pelo ilustrador fluminense Yorhán Araújo. Para ver outras tirinhas e conhecer outros personagens muito legais, acesse: <<https://www.behance.net/YorhanAraujo>> (acesso em: 15 abr. 2020).

O adjunto adverbial pode, ainda, alterar todo o enunciado. Reveja a fala de Helga com algumas alterações:



Nessa construção, o adjunto adverbial *incredivelmente* caracteriza todo o enunciado, traduzindo a opinião do falante a respeito do conteúdo que enuncia.

Regência verbal

Leia este webquadrinho.

SIGMUND E FREUD

Yorhán Araújo - @instadevaneios



Disponível em: <<https://saopaulotimes.com.br/sp/musicais/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Os nomes dos personagens criados pelo cartunista Yorhán Araújo remetem ao famoso psicanalista Sigmund Freud, e as tirinhas protagonizadas por eles exploram comportamentos humanos sob uma perspectiva irônica. É o que ocorre nesta, em que Freud reclama da "cantoria sem sentido" nos musicais, desconsiderando que cabe a elas contar as histórias que ele diz apreciar. O comportamento incoerente de Sigmund é denunciado por Freud ao dizer que o outro "assistiu vários filmes".

Nessa construção, o falante lidou com um caso bastante específico de regência verbal, no qual o sentido do verbo é alterado conforme sua complementação. Para expressar o sentido de "ver", que era o pretendido, Freud deveria ter introduzido a preposição *a*: "assistiu a vários filmes". Sem ela, o verbo expressa a ideia de "socorrer", "prestar assistência", diferente do sentido buscado.

O webquadrinho revela que nem sempre os falantes empregam as construções fixadas na norma-padrão, sobretudo nas comunicações menos monitoradas. No uso cotidiano da língua, mesmo nas variedades urbanas de prestígio, observam-se outras construções, especialmente nos casos em que a ausência de uma preposição ou seu uso indevido não interferem na produção do sentido nem são percebidos como desvios graves. Já nas situações de maior monitoramento, principalmente na escrita, há cuidado na mobilização das regras previstas pela norma-padrão.

A seguir, você estudará alguns verbos que apresentam detalhes em sua regência. A descrição do uso conforme a norma-padrão é seguida por comentários acerca do emprego na linguagem cotidiana, menos monitorada. A opção por um ou outro uso deve considerar sempre o critério **adequação linguística**.

- **agradar**
(VTD) acariciar: A criança **agradava** o gatinho enquanto comia.
(VTI, prep. *a*) satisfazer: O desempenho da atleta **agradou ao** técnico.
- **aspirar**
(VTD) sorver, respirar: No campo, as crianças **aspiram** o ar puro.
(VTI, prep. *a*) pretender, desejar: **Aspirava ao** cargo de coordenador.

• **assistir**

(VTD) prestar assistência, ajudar: *Cada enfermeiro **assiste** quatro pacientes.*
 (VTI, prep. *a*) ver, presenciar: **Assistimos a** um belo espetáculo ontem.
 (VTI, prep. *a*) caber, pertencer: *É um direito que **assiste a** meus filhos.*
 Percebe-se, atualmente, uma tendência ao uso de *assistir* com o sentido de *ver* como verbo transitivo direto, mesmo nas comunicações monitoradas. No caso de *assistir* como *prestar assistência*, tem se notado o emprego da preposição *a*.

• **chegar, ir**

(VI, circunstância de lugar introduzida por *a*): **Chegou ao** colégio mais cedo hoje.
Fui ao cinema ontem.
 Nas comunicações menos monitoradas, os falantes brasileiros têm optado pela preposição *em* para introduzir a circunstância de lugar: **Ceguei em** casa cansado.

• **esquecer, lembrar**

(VTD) **Esqueci** os documentos em casa. **Lembrei** o nome do artista.
 (VTI + pronome, prep. *de*) **Esqueceu-se do** incidente. **Lembrou-se do** sonho.
 Na linguagem menos monitorada, vemos também essas duas construções misturadas: *Esqueci do nome daquela artista.*

• **implicar**

(VTD) resultar, acarretar: *Toda guerra **implica** graves danos.*
 O uso como VTI regendo a preposição *em* já tem aparecido em alguns dicionários e gramáticas: *Tomar decisões **implica em** assumir riscos.*

• **obedecer, desobedecer**

(VTI, prep. *a*): **Obedecemos ao** regulamento. *Ele **desobedece ao** pai.*
 Nas comunicações menos monitoradas, têm sido empregados também como VTD: **Obedeci** o policial.

• **pagar**

(VTD) complemento refere-se a “coisa”: *Ela **pagou** o boleto no prazo.*
 (VTI) complemento refere-se a “pessoa”: *O passageiro **pagou ao** cobrador.*
 Na linguagem monitorada, a sintaxe **pagar a** alguém é preferida, mas *pagar alguém* também tem uso frequente.

• **preferir**

(VTD) dar preferência a: *Eu **prefiro** jogos matinais.*
 (VTDI, prep. *a*) escolher entre duas opções: **Prefiro** os romances de detetive **aos** romances de ficção científica.
 Nas comunicações menos monitoradas, costuma-se empregar *que* ou *do que* no lugar de *a*: *Prefiro maçã (do) que banana.*
 Também são comuns o pleonasma e até a hipérbole: **Prefiro** mais (**prefiro** antes, **prefiro mil vezes**) *picolé de frutas.*

• **visar**

(VTD) mirar; pôr visto em documento: *O fotógrafo **visou** o pássaro. O gerente **visou** o cheque.*
 (VTI, prep. *a*) pretender, objetivar: *O jovem **visava a** uma vaga no curso de informática.*

 **Fala aí!**

Na sua opinião, a apresentação, no livro didático, da forma de regência validada pela norma-padrão seguida por comentários sobre o uso na linguagem cotidiana atrapalha o estudante? Por quê?

Peça a opinião dos estudantes e estimule-os, com perguntas, a discutir o papel da escola e do material didático de língua portuguesa. A discussão precisa considerar que a comparação entre o tratamento mais tradicional, alicerçado na norma-padrão, e a descrição de uso colabora para que o estudante conheça as formas prestigiadas e esperadas nas comunicações formais, que exigem maior monitoramento, e possa, ao mesmo tempo, reconhecer como igualmente válidas as formas que têm seu uso corrente no dia a dia. Essa abordagem leva em conta o fenômeno da variação linguística e combate o preconceito linguístico ao mostrar como equívoco a ideia de que existe uma língua “correta”, que seguiria integralmente a norma-padrão.

 **Dica de professor**

Alguns verbos, como *ajudar, atender e satisfazer*, podem ser construídos com objetos diretos ou indiretos.

Se a regência é tão flexível, o que devo fazer?

Procure usar as regências previstas pela norma-padrão nas situações em que se exige um uso monitorado da língua, como a escrita de um artigo de opinião ou a apresentação de um seminário, por exemplo.

A regência dos verbos e nomes modifica-se constantemente, e, em muitos casos, o uso feito pelos falantes vai se afastando das indicações contidas na norma. No entanto, como as comunicações formais são mais conservadoras, tendem a manter-se próximas dela.

1d. Entendida como característica, a expressão “tão distante” sugere que o eu lírico está alheio. Classifica-se como predicativo do objeto (por ser uma característica atribuída ao objeto pela avaliação do sujeito) e o predicado é verbo-nominal.



Predicado, predicativo, complemento verbal, adjunto adverbial e regência verbal NA PRÁTICA

Biblioteca cultural

ACERVO PESSOAL



Eliane tem origem étnica potiguara. A escritora participou da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Indígenas, na ONU, e é uma importante ativista também. Conheça sua obra em: <<http://www.elianepotiguara.org.br/>> (acesso em: 16 abr. 2020).

2a. As narrativas criam uma representação de um fato na mente do leitor, que eterniza esse fato e dá a ele nuances particulares. As palavras, portanto, têm o poder de criar uma realidade. Essa é uma sugestão de resposta. Os alunos podem observar outros aspectos igualmente pertinentes. O importante é que percebam que a literatura cria a realidade; ela não se limita a reproduzi-la.

1. Leia o fragmento de um poema da poeta fluminense Eliane Potiguara.

1b. A poeta não emprega métrica fixa, suas estrofes têm número diferente de versos e não há rimas.

1f. Resposta pessoal. O contexto permite as duas leituras. Peça a vários alunos que leiam suas respostas. Valorize aquelas que procuraram sustentar a análise com elementos do texto e corrija aquelas que fizeram extrapolações não autorizadas pelo poema.

Agonia dos Pataxós

Às vezes
Me olho no espelho
E me vejo tão distante
Tão fora do contexto!

Parece que não sou daqui
Parece que não sou desse tempo.

! Se achar conveniente, remeta os alunos à p. 71, em que se estuda outro texto da poeta Eliane Potiguara.

1c. “Aqui” refere-se também a tempo e expressa a sensação de não pertencimento do eu lírico.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2008 [2004].



- O termo “agonia”, nesse poema, remete a um sentimento individual? Explique sua resposta. Não. Embora a fala seja emitida por um “eu”, o título associa o sentimento a um povo, os Pataxós, portanto o lamento expresso no poema deve ser estendido a ele.
- O poema apresenta a liberdade formal típica da literatura contemporânea. Como essa liberdade se concretiza na métrica, nas rimas e nas estrofes?
- Embora o advérbio *aqui* (“daqui”, de + aqui) expresse normalmente lugar, ele tem outro valor no poema. Qual é esse valor e que sentido produz?
- Considere que, no terceiro verso, a expressão “tão distante” é uma característica associada ao pronome “me”. Qual é o sentido do verso? Como se classificariam essa expressão e o predicado da oração?
- Agora, trate “tão distante” como expressão de lugar. Como se classificariam a expressão e o predicado? A expressão seria um adjunto adverbial (de lugar) em um predicado verbal.
- Qual é a interpretação de “tão distante” mais adequada à sua compreensão do poema? Você acha que ambas se aplicam? Justifique sua resposta.



Fala aí!

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Não é fácil se colocar no lugar de outra pessoa, mas tente: como você acha que se sente um adolescente indígena hoje? Você acha que ele tem inquietações parecidas com as suas? Se você for indígena ou tiver essa origem étnica, responda: quais são as suas inquietações?

2. Conheça esta prosa poética do autor mineiro Edimilson de Almeida Pereira.

2b. “Não o larga”. A explicitação não foi feita porque existe a tendência, no português brasileiro, a deixar elíptico o objeto quando ele é facilmente recuperado no contexto.

À faca

2d. “À faca” expressa modo ou instrumento e, no texto, reforça a ideia de que, na mente do narrador, tamanduá e cachorro são inseparáveis.

O tamanduá abraçou o cachorro, não larga. Cada vez que ouço a história, as garras mais se entranham no pelo. Já não há sinal deles, devorados pelo tempo. Só em mim a luta prossegue. O duelo, então, se trava na linguagem? Em outro texto é possível que os bichos não se armem, mas nesse, separá-los nem à faca. São verbo e advérbio.

2e. Uma das funções do advérbio é modificar o verbo acrescentando circunstâncias. Nesse sentido, essas classes gramaticais estariam juntas, como o tamanduá e o cão.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Casa da palavra*: obra poética 3. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

- Releia os quatro primeiros períodos. O que o caso apresentado revela sobre a função das narrativas e, por consequência, da literatura?
- Como deveria ser escrita a segunda oração do texto, caso se pretendesse explicitar o complemento do verbo? Por que não houve essa explicitação?
- Embora seja formulado como pergunta, o quinto período apresenta uma conclusão. Que palavra a evidencia? A palavra “então”.
- Qual é a circunstância expressa pelo adjunto adverbial “à faca”? Qual efeito de sentido “à faca” produz?
- O narrador finaliza o texto associando os animais citados a verbo e advérbio. O que justifica essa associação?

Biblioteca cultural

PRISCA AGUISTONI



Edimilson de Almeida Pereira tem se destacado na poesia contemporânea brasileira com poemas caracterizados por uma estrutura de frase enigmática. Você pode conhecer alguns deles em: <<https://www.escritas.org/pt/edimilson-de-almeida-pereira>> (acesso em: 16 abr. 2020).

3a. Sugestão: O tratamento eficiente dos clientes resulta em divulgação positiva da empresa e, dependendo da natureza desse cliente, em endosso e reputação para a marca.

3. O texto a seguir foi transcrito de uma obra que orienta empreendedores.

[...] Todo mundo gosta de se sentir querido. E se você oferecer um bom produto com um bom atendimento para cada um dos seus clientes, sem discriminação, vai criar esses vínculos com facilidade.

Desses vínculos é que nascem outras duas questões cruciais para as *start-ups* de sucesso e das quais já falamos ao longo do livro: o endosso e a reputação. É o famoso boca a boca do bem, quando um cliente usa seu serviço, gosta e recomenda para outras pessoas. Às vezes, dependendo do cliente que você consegue, apenas o fato de ele estar com a sua empresa já dá endosso ao seu produto e reputação para a sua marca.

CAETANO, Gustavo. *Pense simples*. São Paulo: Gente, 2017. (Fragmento).

3b. A expressão é “já falamos ao longo do livro”.

- Resuma as ideias desse trecho em um único período.
- Uma obra extensa pode exigir de seu produtor referências a conteúdos já apresentados. Qual expressão é responsável por marcar isso no trecho?
- Qual é o complemento das formas verbais *usar*, *gostar* e *recomendar*?
- Reescreva o período que contém tais formas usando pronomes oblíquos para representar o complemento que está implícito.
- Leia o box ao lado e, com base nele, responda se a reescrita “vai criar e manter esses vínculos com facilidade” está de acordo com a norma-padrão. Justifique a resposta. *Sim. O verbo manter, assim como criar, é transitivo direto.*
- O texto tem como público-alvo empreendedores. Reflita sobre as características desse grupo e responda se a linguagem está adequada a ele. Justifique sua resposta.

Muitos verbos transitivos aparecem sem o complemento quando este é redundante (*Ainda não tinha comido [a comida]*), já está no contexto (*Seque a panela e ponha [a panela] no armário*) ou pode ser identificado (*Segure!* – dito por alguém que jogou uma borracha, por exemplo).

4. Leia este poema do gaúcho Lau Siqueira.

Aos predadores da utopia

dentro de mim
morreram muitos tigres

os que ficaram
no entanto
são livres

4a. Não há uma ordem correta, mas é esperado que reorganizem a primeira estrofe a fim de iniciá-la pelo sujeito e que desloquem a conjunção para o início da segunda oração, por ser uma construção que favorece a compreensão da ideia.

Sugestão: Muitos tigres morreram dentro de mim; no entanto, os que ficaram são livres.

SIQUEIRA, Lau. In: DANIEL, Claudio; BARBOSA, Frederico (org.). *Na virada do século: poesia de invenção no Brasil*. São Paulo: Landy, 2007.

- Reescreva os versos do poema em forma de prosa. Coloque as palavras na ordem que lhe parece mais natural.
- Quantas orações existem no texto do poema? *Três.*
- Classifique sintaticamente as formas verbais “morreram” e “são”. Justifique.
- A forma verbal “ficaram”, no poema, comporta-se sintaticamente como *morreram* ou como *são*? Por quê? *Comporta-se como morreram, porque traduz uma ação com sentido completo, equivalente a restaram, sobraram.*
- Releia o último verso: “são livres”. Que diferença de sentido haveria se o verbo *ser* fosse trocado por *estar*? E por *continuar*?
- Haveria diferença de classificação do predicado caso o verbo *ser* fosse trocado por um desses outros? Justifique. *Não. Todos eles são verbos de ligação, portanto o predicado é nominal.*
- É correto dizer que os “tigres” são os “predadores” citados no título? Justifique. *Não. Os “tigres” são a “utopia” (isto é, “os sonhos”) que tenta se defender dos “predadores”.*
- Na sua opinião, o poema tem um tom pessimista? Por quê?

Resposta pessoal. O poema aponta a morte de parte das utopias, mas anuncia a permanência de algumas delas em condição de liberdade. Essa conclusão não é pessimista.

3c. “Seu serviço” complementa as formas *usar*, *gostar* e *recomendar*. Esta última também tem como complemento “para outras pessoas”.

3d. É o famoso boca a boca do bem, quando um cliente usa seu serviço, gosta dele e recomenda-o (ou recomenda) para outras pessoas.

Segundo a norma-padrão, dois verbos só podem ter o mesmo complemento quando apresentam a mesma regência. Observe: *A máquina recolhe e conta moedas.*

Já *Empresários experientes analisam e podem investir em empresas jovens* seria uma construção defeituosa, pois os verbos *analisar* e *investir* têm regências diferentes. Recomenda-se: *Empresários experientes analisam empresas jovens e podem investir nelas.*

! **Boxe central.** Alguns estudos recentes mostram haver, no português brasileiro, a tendência ao apagamento do pronome oblíquo com função de objeto nos casos em que o referente está claro, sobretudo quando o objeto é direto e não se refere a pessoa. Tais estudos indicam como provável motivo a tendência ao preenchimento da função com o pronome reto *ele*, um uso não abonado pela gramática normativa e, portanto, sujeito à estigmatização. Não é necessário aprofundar essa observação do boxe com os alunos, mas é interessante considerá-la em suas reflexões sobre as mudanças da língua. Se desejar ler mais sobre o tema, sugerimos a consulta ao texto “A vitória do objeto nulo”, na *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (São Paulo: Parábola Editorial, 2012).

! 3f. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que o texto se vale de linguagem formal, o que lhe dá credibilidade, com construções linguísticas e vocabulário simples, facilitando a compreensão do sentido, o que é adequado a um grupo heterogêneo como o de interessados em empreender.

4c. “Morreram” é verbo intransitivo, pois tem sentido completo (“dentro de mim” é apenas circunstância de lugar). “São” é verbo de ligação, responsável por associar o atributo ao sujeito.

4e. O verbo “ser” sugere que o atributo é permanente; “estar” indicaria ser temporário; e “continuar” expressaria a permanência do atributo desde um tempo anterior.

Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Complemento nominal
- Regência nominal
- Adjunto adnominal
- Concordância nominal
- Aposto
- Vocativo
- A vírgula no interior das orações

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. As campanhas nacionais de conscientização na área da saúde têm se valido de laços com diferentes cores para identificar seus temas.

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXXIV.

Pra começar

Leia este cartaz de uma campanha de saúde pública.



Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2019/08/30/seminario-sobre-prevencao-do-suicidio-inicia-setembro-amarelo/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

1. O que explica a imagem escolhida para o cartaz?
2. Com base no cartaz, qual é a estratégia para o combate ao suicídio?
Ter informações sobre o assunto.
3. Quais verbos são cognatos (têm o mesmo radical) de *prevenção* e *defesa*?
São verbos transitivos ou intransitivos?
Os verbos prevenir e defender, que são verbos transitivos.
4. Do ponto de vista do sentido, o que aproxima esses verbos?
Ambos se referem ao ato de proteger, cuidar.
5. Que adjetivo poderia substituir a locução *do Estado*? *Estadual.*

Vamos retomar a diferença entre o complemento verbal e o adjunto adverbial: o primeiro é um termo fundamental para a complementação do sentido do verbo, enquanto o segundo, embora importante para o sentido da frase, não é exigido pelo verbo.

Essa mesma diferença pode ser observada nas unidades nominais. Substantivos como *prevenção* ou *defesa* são transitivos, precisam ter seu sentido completado por outras palavras, que recebem o nome de **complemento nominal**.

Já o substantivo *governo* é uma palavra com sentido completo, sendo *do Estado* um termo acessório, que o caracteriza. Trata-se de um **adjunto adnominal**.

O **complemento nominal** é um termo ou expressão que complementa uma palavra transitiva, isto é, que está incompleta em sua significação. O **adjunto adnominal** é um termo ou expressão com valor de adjetivo, que caracteriza um substantivo.

Complemento nominal

Para ampliar o estudo do complemento nominal, veja como ele foi empregado nesta tirinha do quadrinista fluminense André Dahmer.

QUADRINHOS DOS ANOS 10

André Dahmer



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

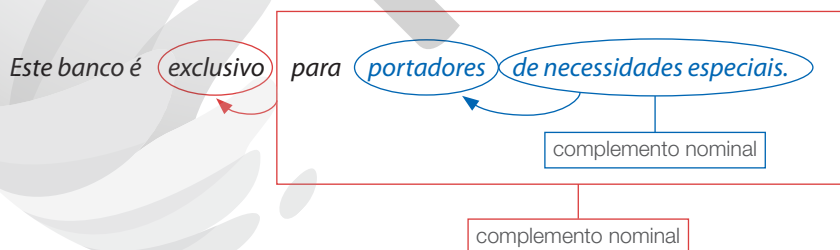
1. Que sentido está implícito na primeira fala do segurança?
A ordem para que o homem ocupe outro assento.
2. Para justificar a abordagem, o guarda qualifica o assento usado pelo homem. Que palavra exprime que o uso não é livre?
Exclusivo.
3. Que expressão indica a condição imposta por essa palavra?
Portadores de necessidades especiais.
4. O homem identifica o sentido implícito na fala do segurança? Justifique.

4. Sim. Ele identifica o objetivo do guarda e responde dizendo portar “necessidades especiais”, embora diferentes daquelas previstas habitualmente pela expressão.

O primeiro quadrinho mostra um segurança abordando outro cidadão por motivos corriqueiros. Porém, a resposta inesperada do homem abordado leva a história para o contexto dos dilemas humanos, em que se justifica o abraço solidário que recebe. A pergunta do homem e a resposta afirmativa do segurança alteram a ideia expressa em “necessidades especiais”, que passa a incluir, junto das necessidades provocadas por fatores físicos, aquelas produzidas por questões emocionais.

Sintaticamente, a expressão “necessidades especiais” funciona como um **complemento nominal** do substantivo anterior, *portadores*, que precisa ser especificado: *portadores de quê?* Da mesma forma, “portadores de necessidades especiais” funciona como um complemento do adjetivo *exclusivo*, que também é transitivo: *exclusivo para quê ou para quem?*

Observe a análise da oração:



O complemento nominal, portanto, integra um termo transitivo — substantivo, adjetivo ou advérbio —, sendo sempre introduzido por preposição, pedida por esse termo, que é chamado **regente**. Essa relação recebe o nome de **regência nominal**.

Alguns **nomes** aceitam, exclusivamente, uma **preposição** para as relações de complementação; outros admitem mais de uma. Observe:

Tinha **receio** do resultado da prova.

Estava **apto** a (para) praticar exercícios.

Biblioteca cultural

“Pessoa com deficiência” é a forma adequada para nos referirmos às pessoas que “têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. Conheça a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> (acesso em: 15 abr. 2020).

Complementos nominais e adjuntos adnominais podem ser muito parecidos!

Os adjuntos adnominais precedidos de preposição (*caixa de ferramentas*) se assemelham, na forma, a complementos nominais (*carente de vitaminas*).

Para diferenciá-los, lembre-se de verificar os termos a que se ligam. Como *carente* é um termo transitivo, que precisa de um complemento — *carente de quê?* —, *de vitaminas* é um complemento nominal. Já *caixa* é um termo de sentido completo, sendo *de ferramentas* uma especificação ou caracterização. Então, *de ferramentas* é um adjunto adnominal.

Adjunto adnominal

Leia, agora, este webquadrinho do cartunista paulista Ruis Vargas.



O humor do webquadrinho se deve, em grande parte, ao contraste entre a preocupação justa do bobo da corte e a atitude egoísta do rei, ainda mais ressaltada pelos termos usados na caracterização de seu casaco.

Nessa caracterização, a locução *de pele* associa-se ao substantivo *casaco* por meio de uma preposição. Embora estruturalmente seja parecida com um complemento nominal, *de pele* é um **adjunto adnominal** porque o termo *casaco* não é transitivo. O adjunto adnominal delimita o sentido geral de um termo, caracterizando-o, mas não é previsto como parte de sua significação.

Veja mais alguns exemplos de adjunto adnominal: "**sofisticado** casaco", "**meu** rei", "**essa** era", "**o** lado".

! Apresentamos as regras de concordância nominal da norma-padrão para que os alunos disponham de um material para consulta a que possam recorrer ao realizar atividades ou escrever seus próprios textos. Sugerimos que sua memorização não se torne o foco do estudo. Algumas dessas regras responderão a dúvidas antigas dos alunos e serão incorporadas; outras se tornarão familiares conforme houver necessidade de empregá-las.

Alguns casos de concordância nominal

Você se lembra deste trava-língua?

Três pratos de trigo pra três tigres tristes

A dificuldade do falante em pronunciar essa frase rapidamente relaciona-se à repetição dos fonemas *t*, *p* e *g*, que, para dificultar, ora formam encontros consonantais com *r*, ora não. Além disso, é preciso cuidado para que o *s* seja pronunciado nas palavras certas. No adjunto adnominal *três*, ele é parte do radical; em *pratos*, *tigres* e *tristes* é uma desinência que se acrescenta para indicar o plural.

No trava-língua, *tristes* está flexionado no plural em concordância com *tigres*. Como princípio geral, o adjunto adnominal, que funciona como determinante, concorda em número e em gênero com a palavra que determina. Há, entretanto, particularidades em algumas relações de concordância. Veja:

1. Quando a palavra determinante modifica duas ou mais palavras determinadas que a antecedem, ela se flexiona no plural para se referir a todas:

A cantina descartou o leite e a manteiga **estragados**.

2. Quando a palavra determinante modifica duas ou mais palavras determinadas que a sucedem, concorda em gênero e número com a mais próxima:

Ouviu **divertidos** causos e piadas. Ouviu **suas** piadas e causos.

3. Quando há mais de um determinante para uma só palavra determinada, esta poderá aparecer no singular ou no plural:

Os alunos do **primeiro** [ano] e do **segundo** ano participarão da atividade.

Os alunos do **primeiro** e do **segundo** anos participarão da atividade.



Lembra?

Segundo a norma-padrão, quando ocorre uma palavra masculina em um conjunto de termos, a concordância no plural é feita no masculino.

4. **Mesmo** e **próprio**, usados para reforço, bem como **anexo** e **incluso** devem concordar com a palavra determinada:

Foram as **próprias** **clientes** que apagaram o fogo no fundo da loja.

5. Quando **meio** modifica um substantivo, concorda com ele em gênero e número:

A receita precisa de **meia** **xícara** de óleo.

Quando **meio** modifica verbos, adjetivos ou advérbios, é adjunto adverbial e invariável:

Ela estava **meio** **cansada** ontem.

6. Quando **bastante** se associa a um substantivo, concorda com ele em número:

Há **bastantes** **candidatos** à vaga de vendedor.

Quando **bastante** modifica um adjetivo, é adjunto adverbial e invariável:

São **bastante** **difíceis** os exercícios de Química.

Dica de professor

Não é incomum que os falantes do português deixem de fazer a concordância de gênero e número entre palavras determinadas e determinantes. Todavia, ela é esperada dos falantes em situações que exigem o uso da linguagem monitorada. Por isso, fique atento para não se esquecer de fazer essa concordância, principalmente quando as palavras determinadas e determinantes estão próximas.



A língua nas ruas

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Bastantes pessoas estavam no ginásio? A jovem estava meio cansada? As moças saíram dizendo "obrigadas"?

Essas são as construções indicadas pela norma-padrão, mas, certamente, você já deve ter ouvido construções diferentes. Quais predominam? Quando são usadas?

Passa a observar as pessoas falando: conversas do dia a dia, aulas, telejornais, programas de rádio etc. Anote as frases e o contexto em que estão inseridas e traga para a sala de aula.

Aposto

Leia o título, a linha fina e a transcrição do início da reportagem a seguir. Depois, responda às questões.



Celina, a primeira mulher a votar no Brasil

A professora Celina Guimarães Viana foi a primeira mulher a votar no Brasil, em 1928, na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte.

REPRODUÇÃO DO GLOBO

A professora Celina Guimarães Viana foi a primeira mulher a votar no Brasil, em 1928, na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte.

Carla Viana: Celina foi minha avó. Hahaha. É... 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 que ficou para a história.

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/videos/celina-primeira-mulher-votar-no-brasil-23507013>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

1. Resposta pessoal. É importante que os alunos 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.

3. Os dados especificam a informação ao mencionar o tempo e o local em que ocorreu o ato histórico. São adjuntos adverbiais.

Biblioteca cultural

Acesse uma matéria sobre como Celina Guimarães Viana se tornou a primeira eleitora e conheça também um pouco da história do Brasil em: <<https://oglobo.globo.com/celina/celina-inspiracao-na-historia-da-primeira-eleitora-do-brasil-23507004>> (acesso em: 21 abr. 2020).

Aposto é um termo que se associa a um substantivo ou pronome para explicar, desenvolver, sintetizar ou especificar seu conteúdo.

Vocativo é o termo da oração usado para convocar, chamar o interlocutor.

Dica de professor

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

1. Como você interpreta as duas ocorrências de risada de Carla ao falar de sua avó?
2. Que visão de mundo está por trás do desejo de Celina de votar? A ideia de que homens e mulheres são iguais.
3. A linha fina 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? Como se classificam?
4. A expressão “a primeira mulher a votar no Brasil”, do título, comporta-se em relação ao termo anterior da mesma maneira que os dados examinados na pergunta 3? Explique sua resposta. Não. “A primeira mulher a votar no Brasil” explica o termo anterior, sendo equivalente a ele. Os termos examinados na pergunta 3 não são equivalentes; eles acrescentam informações diferentes.

Para caracterizar Celina, no título da reportagem, empregou-se um **aposto**: *Celina, a primeira mulher a votar no Brasil*. Essa função sintática é exercida por palavras ou expressões que se juntam a um substantivo ou pronome para explicar o conteúdo expresso por ele. O aposto e o termo a que é atribuído designam o mesmo ser, objeto ou ideia; eles são equivalentes.

O caráter explicativo do aposto pode, em alguns casos, assumir valores específicos:

- enumerativo: *Esperava que um capitão tivesse três qualidades: liderança, comprometimento e bom senso.*
- resumidor (recapitulativo): *Gráficos, tabelas e diagramas, tudo foi revisado.*
- comparativo: *O trânsito pesado, tortura diária, minava sua saúde.*

Deve-se considerar, ainda, o uso especificativo do aposto, quando um substantivo próprio se liga a um substantivo comum para delimitar seu conteúdo:

A professora Celina Guimarães Viana foi a primeira mulher a votar.

Vocativo

Um *post* divulgado durante a pandemia da Covid-19, em 2020, trazia a seguinte mensagem: “**Idoso**, precisou sair para uma emergência? Use máscara!”. O termo “idoso” funciona como um **vocativo**, termo da oração que nomeia o ser a quem o produtor do texto se dirige diretamente.

O vocativo está desligado da estrutura da oração, vem separado por vírgula, e sua entoação é exclamativa.

A vírgula no interior das orações

A pontuação pode ter um uso expressivo, como ocorre em *O ônibus atrasou!*, ou ser necessária à comunicação do sentido da frase, como em *Você irá à festa?*. Na maior parte das situações, no entanto, seu uso é determinado por questões sintáticas. Ela é um recurso para a organização das orações e dos períodos. No caso da vírgula, esse é seu único fim.

Veja como a vírgula se comporta nos seguintes títulos de notícias.

A vírgula isolou o adjunto adverbial antecipado

Na pandemia, 19 júris deixaram de ser realizados

Piracicaba Hoje, 8 jun. 2020.

A vírgula isolou o aposto

Escritor espanhol Juan Marsé, vencedor do prêmio Cervantes, morre aos 87 anos

Folha de S.Paulo, 19 jul. 2020.

A vírgula separa elementos coordenados

Qual o sentido da vida?: Um coveiro, um bombeiro, um refugiado e uma enfermeira respondem

Folha de S.Paulo, 11 abr. 2019.

As vírgulas devem separar:

1. elementos coordenados (com a mesma função sintática):
Os alunos foram cumprimentados por mim, pelos pais e pelo diretor.
2. o aposto com função explicativa:
Nuno Ramos, importante artista contemporâneo, está expondo naquele museu.
3. o vocativo:
Não deixe de imprimir as cópias, Joana.
4. os adjuntos adverbiais deslocados para o início ou para o meio da oração:
Naquela região, houve um grave acidente aéreo.
O médico recebeu, na segunda-feira, o resultado dos exames.
 - No final da oração, o adjunto adverbial pode, facultativamente, ser separado por vírgula: *Ficou meio apreensivo, no início.*
 - Quando o adjunto adverbial é uma palavra de pequena extensão, costuma-se dispensar a vírgula: *Hoje não haverá aula.*
5. palavras ou expressões que introduzem explicação e correção:
Os manifestantes pediam, por exemplo, mais creches na região.

A vírgula não pode separar o sujeito do verbo nem o verbo de seu complemento. Por isso, quando um termo é isolado no interior de uma oração, emprega-se um par de vírgulas para delimitá-lo, uma antes e outra depois.

Lembra?

A vírgula pode indicar a omissão de uma ou mais palavras: *A professora preferia o fichário; o professor, o caderno.*

Complemento nominal, adjunto adnominal, concordância nominal, aposto e vocativo NA PRÁTICA

1. Leia estas manchetes.

REFUGIADOS SÍRIOS

I. Eles deixaram cidades destruídas e hoje reparam celular em SP

II. Eles saíram de cidades destruídas. Hoje consertam celular na Santa Ifigênia

Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/11/eles-sairam-de-cidades-rachadas-e-hoje-consertam-celular-na-santa-efigenia.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

- a) A manchete I foi postada em um portal de notícias e, pouco depois, substituída pela manchete II. O que justifica a substituição?
- b) O termo *destruídas* pode ser classificado de duas maneiras diferentes conforme o sentido que se atribua à manchete I. Quais são essas classificações e esses sentidos?
- c) Considerando o contexto, qual é a classificação aplicável? Explique sua resposta.

2. 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.

Superinteressante. São Paulo: Abril, jul. 2019.

- a) As formas verbais *acreditavam* e *inventou* são simultâneas ou uma antecede a outra? Explique sua resposta. *Acreditavam* exprime uma ação que se iniciou antes de *inventou*, mas que se estendeu no tempo até o momento de ocorrência desta.
- b) 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?
- c) Releia dois períodos do texto: “Hipócrates, não” e “Já a bile negra, depressão”. Qual é a função da vírgula nesses períodos?
- d) Os termos apresentados após dois-pontos são apostos. A que substantivo se referem? Qual é sua função? *Referem-se ao substantivo substâncias e sua função é enumerar os elementos correspondentes a ela.*
- e) Que sinal de pontuação poderia ter sido usado no lugar do travessão em “ — uma primeira reflexão sobre o que seria a psicologia”? Por quê? *A vírgula, já que se trata de um aposto.*
- f) Explique por que, no último período, seria mais adequado usar “laxantes e remédios para vomitar” e não “laxantes, remédios para vomitar”.

1a. Provavelmente, o produtor da manchete ou outro responsável pelo portal notou que havia uma ambiguidade no texto.

1b. É possível classificar o termo *destruídas* como adjunto adnominal de *cidades*, caso em que a manchete expressa que os sírios foram para São Paulo em função de suas cidades estarem devastadas. Outra possibilidade é vê-lo como predicativo do objeto. Nesse caso, os sírios que estão em São Paulo seriam os responsáveis pela condição em que estão as cidades.

1c. *Destruídas* é um adjunto adnominal, pois sabe-se que os sírios são refugiados, portanto saíram de seu país em função dos conflitos que lá ocorrem.

2b. Trata-se de uma explicação que circulou no passado, mas já foi descartada.

2c. A vírgula é usada no lugar do verbo, que é suprimido para evitar repetição. Comente que esse recurso corresponde à elipse.

2f. Tanto “laxantes” quanto “remédios para vomitar” são núcleos do sujeito da forma verbal *usavam-se* (a oração faz uso da voz passiva sintética), então o melhor seria sinalizar a adição. Ao usar a vírgula, sugere-se que se trata de uma enumeração ou de um aposto; a primeira conclusão está errada porque não há um terceiro termo; a segunda, porque os termos não são equivalentes e, se fossem, uma vírgula deveria ser colocada no final do segmento. Recomendamos que o último período seja anotado na lousa para a realização coletiva da análise sintática.



Grace Passô no espetáculo "Vaga Carne", 2017.

3a. Segundo ela, os textos teatrais estão ausentes dos programas escolares, e o mercado editorial brasileiro não tem interesse em publicá-los.

3b. 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.

3c. Os adjuntos adnominais determinam a dramaturgia de que fala a autora, indicando o tempo e o espaço do recorte que é feito.

3e. 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.

3f. Os adjuntos adnominais, em conjunto, constroem a ideia de que o teatro é visto como algo inacessível à maioria dos brasileiros.

3. Leia parte de um ensaio de Grace Passô sobre o teatro no Brasil.

A dramaturgia contemporânea brasileira está mais distante dos brasileiros do que o Japão. Uma ou (com otimismo) três obras dramáticas 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 posamos levantar, esteticamente, nossas próprias urgências.

PASSÔ, Grace. "Por um teatro contemporâneo brasileiro", em SILVA, Cidinha da. *Africanidades e relações raciais*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

- Segundo o que a dramaturga diz no primeiro parágrafo, quais argumentos justificam a distância entre o público e os textos teatrais?
- Quais argumentos justificam, no parágrafo seguinte, a pouca intimidade do brasileiro com os espetáculos teatrais?
- Qual é a função dos adjuntos adnominais presentes em "a dramaturgia contemporânea brasileira" na explicitação do tema da fala?
- No segundo parágrafo, a expressão "é fácil" marca o alto grau de certeza do produtor do texto em relação ao conteúdo que está expressando. Qual outra expressão tem a mesma função? *A expressão "sem dúvida".*
- Qual expressão também presente no segundo parágrafo tem um efeito inverso ao das expressões examinadas no item anterior? Justifique sua resposta.
- Observe os adjuntos adnominais destacados 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?
- No último período, deve-se entender que *mas* introduz uma informação contrária à anterior? Explique sua resposta. *Não. Mas é parte da expressão "mas também" e indica soma, e não contraste.*
- A dramaturga refere-se à importância de um teatro brasileiro com "representantes plurais". Qual é a ideia expressa pelo adjunto adnominal? *Plurais indica a expectativa de diversidade.*



Desafio de linguagem

Produção de relatório

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Nesta atividade, você produzirá uma paráfrase do texto de Grace Passô, considerando que seria introduzida em um relatório de pesquisa sobre o teatro brasileiro. Siga o roteiro:

- Inicie com o período "O pequeno alcance do teatro no Brasil vem sendo discutido por muitos especialistas". Você pode optar por uma reformulação dele.
- No segundo período, indique que você introduzirá o pensamento de Grace Passô. Use fórmulas como "De acordo com", "Segundo", "Conforme" etc. e não deixe de informar a especialidade dela antes do nome.
- Complete o período com as informações da especialista sobre a leitura de textos teatrais.
- Indique que continuará apresentando o pensamento da mesma especialista e inclua a explicação sobre a baixa frequência ao teatro. Cite, obrigatoriamente, uma parte do texto de Grace, articulando-o ao seu discurso.
- Inclua a referência bibliográfica, citando, entre parênteses, o sobrenome do autor ou organizador do livro de que foi retirada a citação, seguida pelo ano. Veja o modelo: (ABREU, 2010).
- Releia o texto para verificar se não há falhas na ortografia, na concordância, na segmentação etc. Aproveite para identificar trechos que precisam ser reescritos para ficar mais claros ou se relacionar melhor com os anteriores.

PERCURSO DO CAPÍTULO

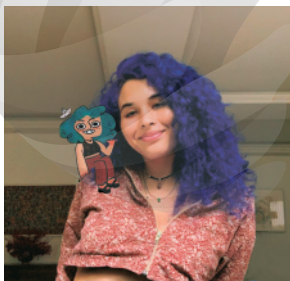
- Diferença entre coordenação e subordinação
- Orações coordenadas assindética e sindética
- Pontuação nas orações coordenadas

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 e gênero. Usaremos os termos correntes.

1. Pergunta-se se a comunicação entre os interlocutores é mesmo um diálogo ou se apenas um deles se interessa pela relação, sendo as respostas do outro burocráticas.

2. Os balões reproduzem mensagens enviadas por meio de um aplicativo àquele a quem se dirige a dúvida. Trata-se de um contexto de intimidade. O texto completo forma o webcartum e se transforma em um desabafo público.

Biblioteca cultural



Veja Cecília Ramos falando do início de sua carreira em: <<https://inspirarte.art.br/en/Coluna/cartumante/o-universo-dos-quadrinhos>> (acesso em: 17 abr. 2020).

Pra começar

Leia este webcartum da ilustradora fluminense Cecília Ramos.



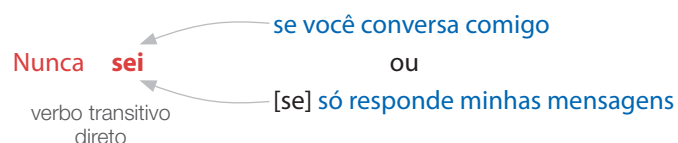
Disponível em: <<https://www.facebook.com/media/set/?vanity=Cartumante&set=a.1654613568113160>>. Acesso em: 8 set. 2020.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. Explique, com suas palavras, a dúvida exposta no webcartum.
2. Podemos entender o texto verbal como parte de dois contextos de interlocução diferentes: um íntimo e outro público. Quais são eles?
3. A palavra "ou" pode relacionar duas ideias que se excluem ou que coexistem. Qual é o caso neste texto? São duas ideias excludentes.
4. Como as orações que aparecem nos balões se relacionam com "Nunca sei se"? As orações completam o sentido de "Nunca sei se".

Grças à internet, as produções artísticas de jovens ilustradores têm conseguido conversar diretamente com um público amplo, motivando reflexões e debates. Publicado em uma rede social, esse webcartum recebeu comentários que confirmam a validade da pergunta ou dão respostas a ela com base em experiências pessoais.

No alto do webcartum, aparece uma oração organizada em torno do verbo transitivo direto *saber*. Ele é complementado pelas orações que aparecem em destaque, em balões de mensagem, as quais se comportam como objetos diretos.



Observe que "Nunca sei se você conversa comigo" é equivalente da oração *Nunca sei isso*. Chama-se **subordinação** a relação em que uma oração funciona como termo de outra.

A relação entre orações sintaticamente independentes em um período é chamada **coordenação**, e a relação que se estabelece quando há dependência sintática entre as orações é chamada **subordinação**.

Já as orações escritas nos balões de mensagem não apresentam entre si uma relação de dependência sintática. Veja:

Você conversa comigo ou só responde minhas mensagens?

As orações são formadas por verbos transitivos, acompanhados por seus complementos e associados a sujeitos. Elas completam o sentido uma da outra, já que “ou” expressa o valor de alternativa — entre as duas opções, uma é válida —, mas são orações sintaticamente independentes, ou seja, uma não é um termo da outra. Essa relação é chamada de **coordenação**.

Orações coordenadas assindética e sindética

Leia este webquadrinho do gaúcho Caetano Cury.



Disponível em: <<http://www.caetanocury.com.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

1. O que Téó esperava receber como resposta à sua pergunta? Por que ele reagiu da maneira mostrada no último quadrinho? *Téó esperava que o amigo, a partir da descrição feita, identificasse o caracol, mas a resposta "mendigo" o fez refletir e sofrer pela condição de vida dessas pessoas.*
2. A conjunção “e” relaciona semanticamente as orações que compõem a fala de Téó. Qual sentido ela traduz? *A conjunção “e” tem valor aditivo; ela promove a soma das características que formam a charada feita pelo menino.*

Embora protagonizados por um menino, os webquadrinhos de Caetano Cury apresentam temáticas de interesse do público adulto. Neste, ele recorreu a uma brincadeira de charadas e fez com que a inesperada resposta dada à pergunta surpreendesse Téó e também o leitor, que é obrigado a refletir sobre um grave problema social.

Na construção da charada, o personagem empregou a conjunção *e*, responsável por vincular, semântica e sintaticamente, as duas últimas orações coordenadas do período. Observe a análise.

Ele vive no jardim, *carrega a casa nas costas* e as pessoas morrem de nojo dele.

oração 1

oração 2

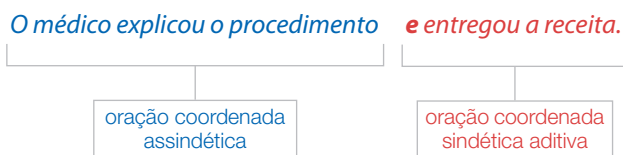
oração 3

As orações 1 e 2 estão apenas colocadas lado a lado. Elas são, por isso, denominadas **orações coordenadas assindéticas**. Já a oração 3, por se iniciar com uma conjunção, recebe o nome de **oração coordenada sindética**.

Tanto as orações assindéticas quanto as sindéticas mantêm entre si relações de sentido específicas. No entanto, apenas as orações sindéticas são classificadas de acordo com tais relações.

Oração coordenada sindética aditiva

É assim classificada a oração 3, do período transcrito do webquadrinho, uma vez que a relação entre ela e a oração anterior é feita por meio da conjunção aditiva *e*, cuja função é *incluir, somar* informações. Veja um novo exemplo.



Em geral, antes da conjunção aditiva *e* não se emprega a vírgula. Esse uso pode, opcionalmente, ser feito em um único caso — na coordenação de orações com sujeitos diferentes, como ocorre no webquadrinho.

Além de *e*, a relação semântica aditiva pode ser estabelecida por *nem* ou por séries como *não só... mas também, não apenas... como também* etc., cujo efeito é de ênfase: O jogador **não só** perdeu o gol, **como também** recebeu um cartão amarelo.

Oração coordenada sindética adversativa

No período a seguir, a ligação entre as duas orações é feita por meio da conjunção adversativa *porém*, que estabelece a relação semântica de **oposição, contraste de ideias**.



As conjunções e locuções conjuntivas mais comuns nesse tipo de relação são: *mas, porém, contudo, entretanto, todavia* e *no entanto*.

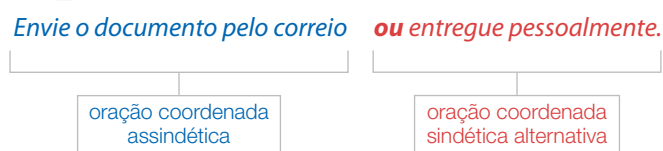
A conjunção *mas* é sempre empregada no início das orações adversativas, e antes dela deve haver uma vírgula. As demais conjunções adversativas podem vir no início das orações, antecedidas por vírgula, ou aparecer após um de seus termos. Neste último caso, há vírgulas antes e depois da conjunção, e as orações por ela coordenadas são separadas, preferencialmente, por ponto e vírgula. Veja:

O diretor se empenhou, **contudo** fez um filme medíocre.

O diretor se empenhou; fez, **contudo**, um filme medíocre.

Oração coordenada sindética alternativa

Veja esta construção:



A conjunção *ou* estabelece relação de **alternância, opção** ou **exclusão**. Também são conjunções de valor alternativo os pares *ora... ora; quer... quer; seja... seja* etc. A conjunção *ou* pode aparecer repetida, como as demais, ou apresentar-se somente na última oração.

Quando a relação aditiva se estabelece entre várias orações coordenadas é comum que apenas a última seja introduzida por *e*. A repetição se justifica quando se busca um efeito expressivo e recebe o nome de **polissíndeto**: “O menino reclamava e soluçava e discutia e não ouvia uma palavra”.

Dica de professor

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

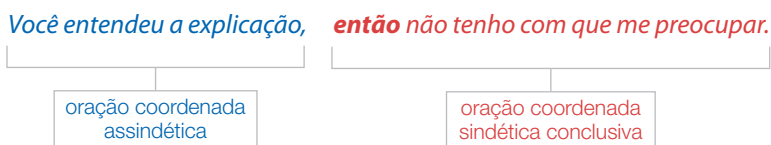
Dica de professor

Evite misturar os termos que formam os pares de valor alternativo. Prefira *Iza faz sucesso seja cantando seja compondo* a *Iza faz sucesso seja cantando ou compondo*.

! Especialistas têm questionado a colocação de determinadas palavras entre as conjunções, identificando-as como advérbios ou palavras denotativas. Referem-se àquelas tradicionalmente classificadas como conjunções explicativas (*pois, porquanto* etc.), conjunções conclusivas (*logo, portanto, assim, então* etc.) e parte das conjunções adversativas (*contudo, entretanto e todavia*). O argumento que justifica esse ponto de vista é a possibilidade de essas palavras se deslocarem no período (*Escolhemos um salão grande, contudo faltou espaço; Escolhemos um salão grande; faltou, contudo, espaço.*) e de aparecerem junto de outras conjunções (*Você estudou bastante e, portanto, terá sucesso.*). A discussão é bastante complexa, por isso optamos por não a trazer para a sala de aula. Sugerimos, entretanto, que você leia sobre o tema em *Gramática da língua portuguesa*, de Vilela e Koch (São Paulo, Almedina, 2001).

Oração coordenada sindética conclusiva

A oração conclusiva apresenta a **consequência** lógica de algo que foi dito anteriormente. Observe:



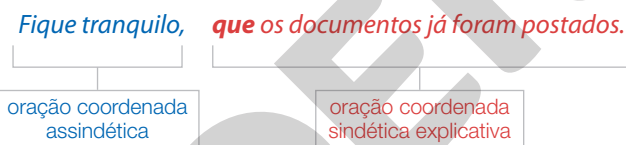
As conjunções e locuções conjuntivas conclusivas mais usadas são: *portanto, então, assim, por isso, logo, de modo que* e *pois*. Podem vir no início das orações, sendo antecedidas por vírgula, ou aparecer após um de seus termos, posição que, normalmente, exigirá seu isolamento por vírgulas e a separação das orações por ponto e vírgula.

Ocorreu a queda de uma barreira, portanto a viagem está cancelada.
Ocorreu a queda de uma barreira; a viagem, portanto, está cancelada.

Pois, com valor conclusivo, só pode aparecer no meio ou (mais raramente) no fim da oração: *O relatório está finalizado; podemos, pois, avisar a direção.*

Oração coordenada sindética explicativa

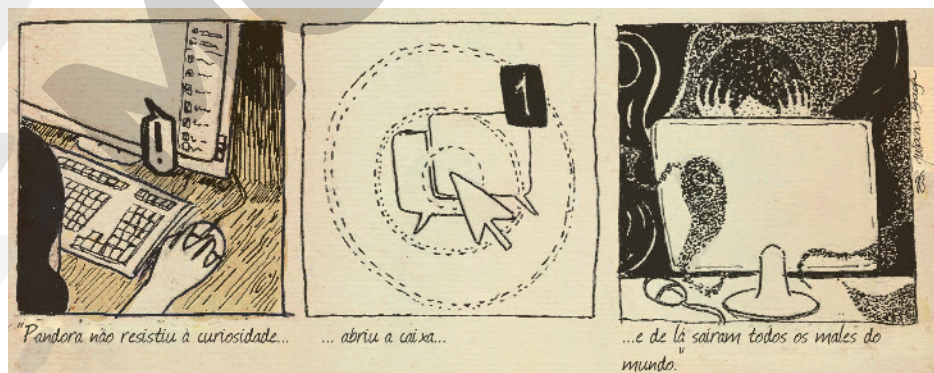
Certas orações coordenadas têm valor **explicativo** ou de **esclarecimento**. Elas **justificam** a declaração anterior, que geralmente é uma ordem, um pedido ou a expressão de um ponto de vista. Veja.



As principais conjunções explicativas são: *pois, porque, porquanto* e *que*. Aparecem no início das orações e costumam ser antecedidas por vírgula.

Orações coordenadas NA PRÁTICA

1. Leia este webquadrinho da ilustradora cearense Juliana Braga.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/juhilustrasecomics/photos/a.185266854973510/277902985709896/?type=3&theater>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

- O período escrito no webquadrinho aparece entre aspas por ser uma citação. Aponte as similaridades estabelecidas entre seu conteúdo, relativo ao mito grego de Pandora, e os elementos da linguagem não verbal usados pela quadrinista.
- Considerando as imagens, qual é o contexto em que os males se espalham?
- Reescreva a primeira oração, incluindo nela um conector que evidencie a relação semântica existente entre ela e a oração seguinte. *Porque (como, já que etc.) Pandora não resistiu à curiosidade...*
- Além de “e”, que outra conjunção poderia ser incluída na última oração para explicitar a relação de sentido que estabelece com a oração anterior?
A conjunção então (portanto, assim, conseqüentemente etc.)

É lógico!

Você estudou a pontuação nas orações coordenadas. Crie um algoritmo que oriente o uso da vírgula nas orações adversativas e conclusivas.

Veja as orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Pontuação nas orações assindéticas

Em geral, as orações coordenadas assindéticas são separadas por vírgulas. O ponto e vírgula pode substituí-las principalmente na separação de orações longas em uma enumeração ou daquelas com sujeitos diferentes. Quando se deseja uma pausa maior, empregam-se os dois-pontos ou o travessão, os quais destacam a oração que os sucede: *Não demore – vai cair uma tempestade.*

Sabia?

Na versão mais conhecida do mito grego, Zeus criou Pandora a fim de se vingar de Prometeu, um titã que havia roubado o fogo dos deuses para dar ao ser humano. Ela, que era esposa de Epimeteu, irmão do titã, abriu a caixa ou jarro com os males do mundo, conforme esperava Zeus, que a fizera muito curiosa. Na caixa sobrou apenas a esperança.

1a. 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. Na última, lê, em desespero, os comentários, que equivaleriam aos “males do mundo”.

1b. O contexto da internet e das redes sociais, que permitem que os discursos de ódio se espalhem.

2c. 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”. Comente que, algumas vezes, a contraposição feita pelas conjunções adversativas precisa acionar alguns pressupostos para que a frase seja entendida. O contraste nem sempre é óbvio. Se achar necessário, apresente um novo exemplo: “Eu gosto de viajar, mas não sou rica”, que traz como pressuposto a ideia de que viajar depende de ter bastante dinheiro.

2. Leia a transcrição de uma entrevista feita pelo youtuber Cristian Wariu com um artista especializado em pinturas corporais.

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

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

[...] **2a.** A possibilidade de se reinventar todo o tempo e a de ser resultado da soma de diferentes contribuições.

Benício: Então, muitas pessoas... às vezes eu posto né? é... ou então alguns amigos que postam pinturas que eu faço... né? vários amigos que vão postando eu pinto muita gente então as pessoas postam no Facebook ou então no Instagram... as pessoas “Ah o que significa?” Às vezes vem 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 para 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, e 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.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0d93R3TF8xs>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

2b. O respeito à cultura de outros povos, cuja autoria ele faz questão de indicar.

- Na concepção de Benício, quais são as características de uma “cultura”?
- 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.
- No trecho citado no item **b**, a conjunção “mas” introduz uma ideia que se opõe a outra, implícita. Qual é essa ideia implícita?
- Em “tem grafismo que já tem seus significados bem enraizados, mas tem pinturas que são novas”, a conjunção “mas” também marca uma oposição entre uma ideia explícita e outra implícita? Explique sua resposta.
- Que tipo de relação semântica “então” estabelece em “Então tem grafismo que já tem seus significados bem enraizados [...]”? *Relação de conclusão, equivalendo a logo, portanto.*
- Observe, agora, este outro trecho: “Então, muitas pessoas...”. A palavra “então” tem a mesma função analisada no item **e**? Justifique sua resposta.
- O trecho examinado no item **f** é marcado por uma interrupção. O que pode ter levado Benício a mudar o rumo do raciocínio? *2h. Ou indica coexistência (as duas situações podem ocorrer juntas).*
- A conjunção *ou* pode sugerir a coexistência de duas situações ou a exclusão de uma delas. Qual dessas funções a conjunção tem em “às vezes eu posto né? é... **ou** então alguns amigos que postam pinturas que eu faço... né?”?
- A linguagem empregada pelos interlocutores é adequada à situação de comunicação? Justifique sua resposta.



Foto da entrevista de Cristian Wariu com Benício.

2d. Não, nesse caso opõem-se duas ideias explícitas: a que indica a existência de grafismos com significados conhecidos e a que sugere grafismos inéditos.

2f. O termo aparece como um elemento de conexão entre diferentes períodos, favorecendo a continuidade da fala, sem valor conclusivo.

2g. Provavelmente, ele sentiu necessidade de explicar como suas pinturas são vistas por pessoas não indígenas, que são aquelas com curiosidade acerca dos significados das pinturas corporais. Chame a atenção para o fato de que o texto transcrito parece confuso e truncado, uma impressão que não existe quando o ouvimos, uma vez que outros fatores interferem, principalmente a entonação, que ajuda a construir o sentido do que é dito.



Fala aí!

Alguns não indígenas tatuam em seus corpos grafismos indígenas. Qual é sua opinião sobre essa prática?

Leia orientações para essa atividade e sugestão de atividade complementar no **Suplemento para o professor**.

2i. Espera-se que os alunos concluam que a linguagem é adequada. Os falantes empregam a linguagem monitorada, sem gírias ou expressões informais, mantendo-se dentro do esperado para a discussão de um tema cultural, que levará conhecimento a quem assistir à entrevista. 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 claro, preciso e condizente com as variedades urbanas de prestígio.



Dica de professor

Nos textos falados, palavras como *então* e *e* costumam funcionar como conectores, marcando a progressão do discurso. Procure não exagerar nesse uso para o texto não ficar monótono e tente empregar outros recursos de articulação que contribuam para que o interlocutor acompanhe o raciocínio.



A língua nas ruas

Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

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 de seu uso. Anote o exemplo e o nome do documento (jornal *Diário do Povo*, por exemplo) em que o encontrou.

Orações subordinadas adjetivas e adverbiais

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXXVI.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Tipos de oração subordinada
- Algumas funções sintáticas do *que*
- Oração subordinada adjetiva: tipos e pontuação
- Oração subordinada adverbial: tipos e pontuação

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível

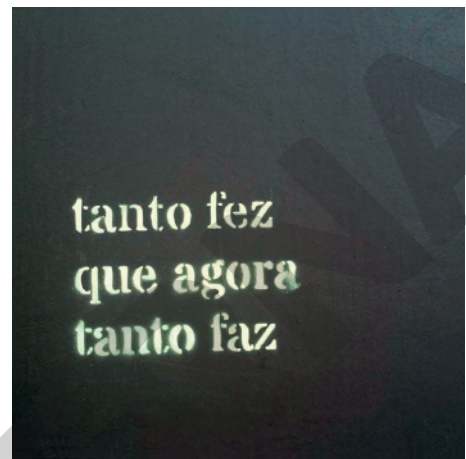
1. O lambe-lambe é um pôster que costuma ser colado em paredes, postes e mobiliários urbanos, enquanto o grafite é uma inscrição feita com tinta sobre esses espaços.
2. O fato de as pessoas passarem rapidamente pelo espaço em que estão publicados.
3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno associe o título da coleção ao universo feminino, especialmente ao desejo de mostrar independência.
4. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça certa ideia de consequência: a insistência com que uma pessoa manteve certas atitudes acabou gerando o desinteresse de outra, cansada de esperar por uma mudança de comportamento da primeira.

Pra começar

Veja estes dois textos que estão em áreas públicas da cidade de São Paulo. O primeiro é um lambe-lambe e o segundo, um grafite.



Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BRGOoyPDddU>>. Acesso em: 22 abr. 2020.



Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BSfWXsXjiUv>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

1. No aspecto material, qual é a diferença entre um lambe-lambe e um grafite?
2. Os textos do lambe-lambe e do grafite costumam ser bastante curtos. O que justifica essa extensão?
3. O texto do lambe-lambe faz parte de uma coleção chamada "Manifesto das Mina". O que você deduz sobre essa coleção? Como o texto dialoga com essa ideia?
4. O texto do grafite é bastante lacunar, isto é, seu sentido precisa ser preenchido pelo leitor. Que interpretação você faz dele?

Os lambe-lambes são produções de arte urbana que lançam aos que passam nas ruas mensagens poéticas ou provocações acerca de comportamentos. A maioria dos lambe-lambes são anônimos, mas há casos de produções assinadas, como essa produzida por Bianca Maciel. Os grafites são, muitas vezes, a própria representação estilizada do nome de alguém ou de um grupo, mas, quando são frases, normalmente são anônimas.

Os textos dessas produções costumam ser muito curtos, quase sempre formados por um único período. Os dois que você leu contam com períodos compostos e empregam a palavra *que* como conectivo. Esse termo tem uso amplo na língua, desempenhando funções morfológicas e sintáticas diversas.

Observe o *que* no primeiro lambe-lambe.



Nesse exemplo, *que* é um **pronome relativo**: ele substitui, na oração 2, o substantivo *céus*, que é seu antecedente. A oração introduzida por ele, por sua vez, caracteriza *céus* e, por esse papel na especificação de um substantivo, é classificada como **oração subordinada adjetiva**.

Observe agora o comportamento de *que* no outro período:



Aqui, *que* não tem um antecedente, e a oração introduzida por ele não tem valor adjetivo; *que* introduz uma oração que expressa o resultado da ação declarada na oração 1. Nesse caso, é uma **conjunção** com um traço semântico específico — a ideia de consequência — e introduz uma **oração subordinada adverbial**.

Considere, agora, um outro tipo de período:



A palavra *que*, neste último exemplo, é responsável por conectar a oração 2 ao verbo transitivo *mostra*, que é complementado por ela. Sua função é exclusivamente sintática, sem qualquer traço semântico. *Que*, nesse caso, é uma **conjunção integrante**, e a oração 2 é classificada como **oração subordinada substantiva**, pois exerce a função de objeto direto, que é típica do substantivo. O segmento “mostra que a cidade é dinâmica” equivale a “mostra o dinamismo da cidade”.

A **oração subordinada substantiva** exerce, em relação à oração principal, as funções próprias dos substantivos (sujeito, objeto direto etc.). Em geral, é introduzida por **conjunção integrante**.

A **oração subordinada adjetiva** assume, em relação à oração principal, a função de um adjunto adnominal. É introduzida por **pronome relativo**.

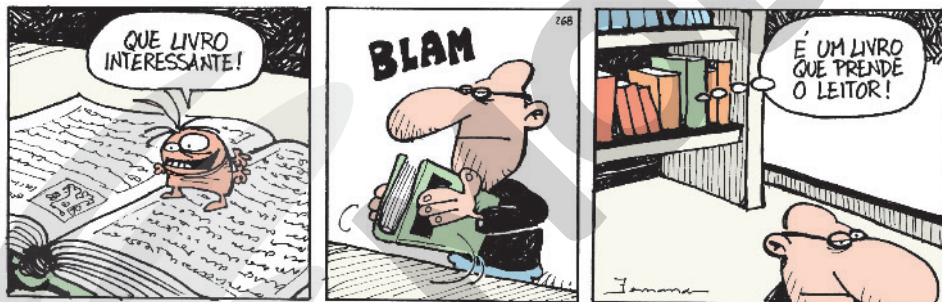
A **oração subordinada adverbial** acrescenta uma circunstância àquilo que é declarado na oração principal, como faz um adjunto adverbial. É introduzida por uma **conjunção com valor semântico específico**.

Oração subordinada adjetiva

Leia a tira do cartunista paulista Fernando Gonsales.

NÍQUEL NÁUSEA

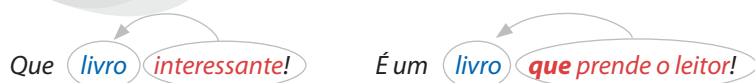
Fernando Gonsales



1. O humor da tira está relacionado ao duplo sentido da oração *que prende o leitor*. Que sentidos podem ser atribuídos a essa expressão?

2. Explique por que a coerência dessa duplicidade depende da caracterização de um dos personagens. *O sentido literal só é concebível pelo fato de que o personagem é um inseto, um ser que poderia realmente ficar preso dentro de um livro.*

Veja uma comparação entre as duas orações presentes na tira:



Os termos destacados em vermelho caracterizam o substantivo *livro*: *interessante* é classificado como **adjunto adnominal**, enquanto “que prende o leitor”, por formar uma nova oração, é classificado como **oração subordinada adjetiva**. A oração adjetiva é sempre introduzida por um pronome relativo, que substitui, na oração que introduz, um antecedente.

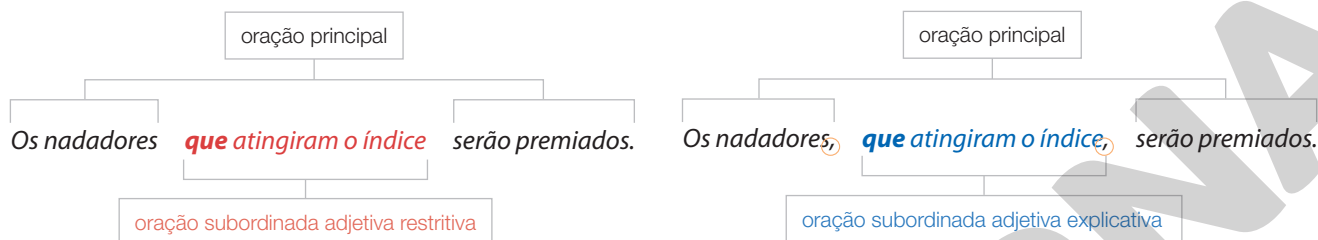
As orações subordinadas adjetivas podem ser introduzidas por *que*, *o qual* (a qual, os quais, as quais), *quem*, *cujo* (cuja, cujos, cujas), *quanto* (nas locuções *tudo quanto*, *todas quantas* etc.), *onde*, *quando* e *como*.

Note que a oração *que prende o leitor* foi usada para caracterizar o termo "livro". Ela tem a função de **especificar** o sentido dele. Trata-se de uma **oração subordinada adjetiva restritiva**.

A oração adjetiva também pode introduzir uma **explicação**, caso em que se separa do antecedente por vírgula, como ocorre, por exemplo, em *Leu as obras de Camões, que sempre prende os leitores*. Ela esclarece melhor o significado do antecedente, mas não é indispensável. Esse tipo é chamado de **oração subordinada adjetiva explicativa**.

Conclui-se, assim, que a oração subordinada adjetiva restritiva interfere na identificação do antecedente, enquanto a oração subordinada adjetiva explicativa acrescenta uma informação relativa a ele.

Veja, ainda, esta comparação.



No primeiro exemplo, apenas parte dos nadadores receberá o prêmio, enquanto, no segundo, todos eles o farão. A oração restritiva expressa uma característica que delimita o sentido de *nadadores*, enquanto a oração explicativa promove uma generalização.



Oração subordinada adjetiva NA PRÁTICA

1. Este card, divulgado pelo Conselho Nacional de Justiça, reelabora uma frase da obra *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas". Analise-o.

! 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 e gênero. Usaremos os termos correntes.



CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA - CNJ

Disponível em: <<https://www.facebook.com/cnj.oficial/photos/a.191159914290110/2936067573132650/?type=3&theater>>.

Acesso em: 22 abr. 2020.

- a) É esperado que o leitor reconheça a relação intertextual com *O pequeno príncipe*? Justifique sua resposta. Sim. A imagem remete diretamente ao personagem, e a frase em destaque, a uma das passagens mais conhecidas da obra.
- b) Explique como é feita a paródia, isto é, a deformação do texto original com intenção crítica.
- c) Na frase reelaborada para o *card*, como se classifica a oração subordinada adjetiva? Justifique sua resposta. É uma oração subordinada adjetiva restritiva, pois especifica o sentido do termo *aquilo*.
- d) Reescreva a frase de modo a transformá-la em um período simples.
- e) A posição dos textos no *card* não é aleatória. Identifique a ordem de leitura esperada e explique como vai construindo um raciocínio lógico.
- f) Ao longo desta obra, encontram-se vários *cards* produzidos pelo Conselho Nacional de Justiça. Com base neles, como você descreveria o projeto editorial dessa instituição?
- g) Leia esta reescrita:

Publicações na internet que revelem preconceito de raça, cor, etnia e LGBT-fobia são puníveis com reclusão e multa.

A oração subordinada adjetiva deveria ser separada por vírgulas? Justifique sua resposta.

2. Leia um trecho do romance *Ainda estou aqui*, de Marcelo Rubens Paiva.

Não nos lembramos das primeiras imagens e feitos da vida: do leite do peito, das grades do berço, do móbile que se mexe sozinho magicamente, de nos virar, não conseguir desvirar e chorar até alguém acudir, de como jogar as perninhas pro lado, nos virar e desvirar sozinhos, o primeiro movimento que revela um domínio corporal relevante da vida, do qual nos orgulhamos imensamente, como nos erguer no berço, na cama dos pais, no chão, da primeira vez que ficamos em pé, apoiados na parede, o segundo movimento de domínio corporal do qual nos orgulhamos imensamente, de jogar brinquedos para fora do berço, de quem são papá e mamã, de apertar bonecos que dizem “você é meu amigo”, “coraaaação”, “quem tá feliz bata palmas”, de que chorar é recompensador, do fascinante interruptor que acende e apaga a luz, do mundo dos vários botões ao redor, do mundo em que passam aviões no céu, e há tomadas, o papel rasga, a impressora cospe papel, a gaveta abre e fecha, abre e fecha, e há gavetas por todos os lados, de ligar a TV, de chamar o elevador, das teclas do telefone e computador e controle remoto, do primeiro contato com o magnífico celular, que toca música, e de uma queda livre sem apoio que com o tempo se transforma em caminhar e é aprimorada, um movimento que todo mundo incentiva e adora e bate palmas pra ele.

PAIVA, Marcelo Rubens. *Ainda estou aqui*. São Paulo: Alfaguara, 2015.

- a) Do ponto de vista sintático, o que diferencia esse parágrafo das construções habituais?
- b) Que efeito expressivo essa composição pretende alcançar?
- c) Os segmentos apresentados após os dois-pontos são desdobramentos de duas expressões. Quais são elas? São as primeiras imagens e feitos da vida.
- d) A maioria desses segmentos é regida pela preposição *de*. Com que palavra a preposição *os* está articulando?
- e) No trecho “o primeiro movimento que revela um domínio corporal relevante da vida, do qual nos orgulhamos imensamente”, o produtor do texto optou por usar o pronome relativo *o qual* em lugar de *que*. Justifique essa escolha.
- f) Observe o uso das conjunções no trecho final: “um movimento que todo mundo incentiva e adora e bate palmas pra ele”. Que efeito expressivo o narrador obtém com a repetição de *e*?
- g) O trecho citado no item **f** apresenta a coordenação de três orações adjetivas. Reescreva-o no caderno empregando o pronome relativo nas três ocorrências. Faça as alterações necessárias para que a redação fique de acordo com o que recomenda a norma-padrão da língua.

[...] que todo mundo incentiva e que adora e para o qual bate palmas

1b. A frase original fala da responsabilidade que as pessoas têm pelos sentimentos do outro, sobretudo dos que as amam. Em contrapartida, a frase reformulada introduz o contexto da internet, associando-o ao discurso de ódio, como revelam os períodos que a seguem.

1d. Sugestão: “Tu te tornas eternamente responsável por tuas publicações na internet.” Comente que a norma-padrão determina a uniformização no uso das pessoas do discurso, o que obrigaria ao uso de *tuas* em conformidade com “tu te tornas”. No entanto, no português brasileiro, inclusive aquele usado pelas pessoas que estudaram mais, essa uniformidade é frequentemente desconsiderada.

1e. A leitura se inicia com o texto na parte superior, que introduz o contexto da internet, segue para o texto escrito com letras pretas, que evidencia que atos de preconceito são crimes também no universo virtual, e termina com o texto na parte inferior, que completa o raciocínio indicando que o uso de meios de comunicação para divulgar preconceito pode ser considerado um agravante.

1f. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno aponte que o CNJ procura levar ao leitor, de maneira acessível, o conteúdo de textos legais e decisões jurídicas.

1g. Não. A oração está especificando o conteúdo das “publicações na internet” puníveis, portanto se trata de uma oração restritiva, que não é separada por vírgulas.

2a. O parágrafo é composto de um único período, muito extenso, formado por várias orações subordinadas coordenadas.

2b. Essa composição sugere a intensidade e a rapidez com que ocorrem as descobertas da criança, assunto do parágrafo.

2d. Com a forma verbal *lembramos*, da oração principal.

2e. O uso de *que* produziria uma ambiguidade, já que poderia se referir tanto a *vida* quanto a *domínio corporal*. O gênero masculino de *o qual* evidencia o referente e elimina qualquer dúvida.

2f. Ele finaliza a longa sequência com uma repetição que reforça a característica da saturação.



É lógico!

Para decidir sobre o uso ou não da vírgula para separar uma oração adjetiva, você se vale de um algoritmo já aprendido: checa se a oração restringe o antecedente e, confirmando essa condição, descarta a vírgula.

Oração subordinada adverbial

Veja este webquadrinho de Julian Franco.



1. O que explica a caracterização da vida do personagem como “um grande ‘de vez em quando’”?
2. Por que o incômodo revelado dialoga com o título dos webquadrinhos desse ilustrador: “Relatos de um dia incrivelmente mediano”?
3. Assim como “de vez em quando”, quais outras expressões ou orações traduzem a ideia de tempo?

Disponível em: <<https://www.facebook.com/204906233197915/photos/a.204911549864050/519635021725033/?type=3&theater>>. Acesso em: 22 abr. 2020

1. A sensação de que só está vivendo bem em momentos pontuais e não no dia a dia.

2. “Incrivelmente”, nesse caso, tem valor de intensificação e sugere que os dias de que falam esses webquadrinhos são muito banais, comuns. Esse também é o tema da reclamação feita no webquadrinho em estudo.

3. “Quando tenho grana”, “quando faço algo grande” e “nos finais de semana”.

Webquadrinhos como esse têm sido frequentes na produção de jovens ilustradores, que usam sua arte para expressar sentimentos, propor reflexões sobre a vida e tratar de temas delicados, como a depressão. O protagonista de Julian Franco vive situações que revelam inquietações e dificuldade nos relacionamentos.

Nesse webquadrinho, as expressões de tempo ganham um lugar de destaque, já que o sentido é construído pelo contraste entre alguns poucos momentos valorizados pelo personagem e todos os outros, que o incomodam. As relações temporais são, costumeiramente, indicadas por adjuntos adverbiais que se acrescentam ao predicado. Essa função pode ser exercida também por uma oração, como ocorre no texto. Trata-se de uma **oração subordinada adverbial**. Compare:

Não quero viver *apenas nos finais de semana*.

adjunto adverbial

Não quero sentir *que só aproveito a vida* *quando tenho grana*.

oração 1

oração 2

oração subordinada adverbial

A **oração subordinada adverbial** exerce, portanto, a função de **adjunto adverbial**, acrescentando uma **circunstância** ao conteúdo da oração a que se relaciona.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) lista dez tipos de **conjunções subordinativas**. Apenas um deles não pode introduzir uma oração adverbial: a conjunção integrante, que introduz as orações subordinadas substantivas e não apresenta traços semânticos. As outras nove conjunções subordinativas estabelecem **relações de sentido** fundamentais para o conteúdo expresso nos períodos e determinam a classificação das orações subordinadas adverbiais. Veja-as:

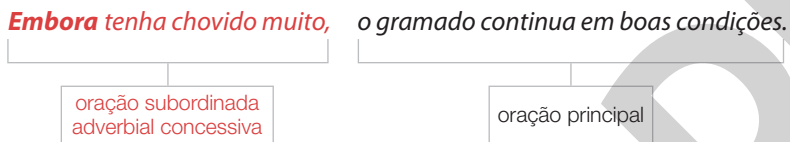
Causal: *porque, pois, já que, visto que, uma vez que* e *como* (este último usado em orações que antecedem a principal).



Comparativa: *como, qual, tal qual, assim como, tão... quanto, mais... [do] que, melhor... [do] que* e *maior... [do] que*.



Concessiva: *ainda que, embora, mesmo que, conquanto, se bem que* e *apesar de que*.



Esse tipo de oração apresenta uma informação que poderia alterar o que é dito na oração principal, mas não o faz.

Condicional: *se, caso, desde que, a menos que, contanto que* etc.



Conformativa: *conforme, como, consoante* e *segundo*.



As orações conformativas exprimem acordo de um fato com outro. No exemplo, o sentimento de medo está em concordância com palidez.

Consecutiva: *tão... que, tanto... que, de modo que, de forma que* etc.



Lembra?

Locução conjuntiva subordinativa é uma expressão formada por duas ou mais palavras com o valor de uma conjunção subordinativa. Em geral, a última palavra da expressão é *que*. Exemplos: *uma vez que, à medida que, contanto que* etc.

Causal ou explicativa?

Embora partilhem muitos conectivos, a **oração coordenada sindética explicativa** e a **oração subordinada adverbial causal** são diferentes. A explicativa apresenta justificativa para ordem, pedido ou declaração subjetiva; a causal apresenta motivo para um fato. Veja:

Fique quieta, menina, porque preciso trabalhar. (oração coordenada sindética explicativa)

A menina estava quieta porque sua mãe precisava trabalhar. (oração subordinada adverbial causal)

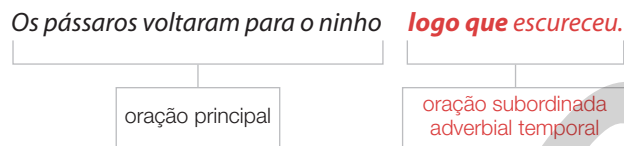
Final: *para que* e *a fim de que*.



Proporcional: *à proporção que, à medida que, quanto mais... menos, quanto melhor... menor* etc.



Temporal: *quando, enquanto, sempre que, antes que, logo que* etc.



A palavra *mal* também tem valor temporal em orações como *Mal [assim que] encontrou o dinheiro, já o entregou à polícia*.

Pontuação da oração subordinada adverbial

A oração adverbial é separada por vírgula quando aparece antes da oração principal ou está intercalada. Quando está após a principal, a vírgula é opcional:

Quando você chegar, iniciarei a apresentação.

Iniciarei, quando você chegar, a apresentação.

Iniciarei a apresentação (,) quando você chegar.

Dois casos especiais

Alguns estudiosos apontam a existência de mais dois tipos de oração subordinada adverbial, embora não estejam indicadas na NGB.

- **Oração subordinada adverbial locativa** — equivaleria a um **adjunto adverbial de lugar**, sendo introduzida por *onde*, sem antecedente, combinado ou não com preposição: *O rapaz desejava ir para onde os pais moravam.*
- **Oração subordinada adverbial modal** — traduziria a maneira como se realiza o fato expresso na oração principal e equivaleria a um **adjunto adverbial de modo**: *Viajaram juntos sem que trocassem uma única palavra.*



Oração subordinada adverbial NA PRÁTICA

1. Leia o poema a seguir, do poeta piauiense Nêgo Bispo.

Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.

Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.

Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.

Fogo!... Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras
[comunidades
que os vão cansar se continuarem
[queimando

Porque mesmo que queimem a
[escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.



Sabia?

Palmares, Canudos, Caldeirões e Pau de Colher eram comunidades formadas predominantemente por população negra, que conseguiram a autossuficiência por meio de relações comunitárias. Foram desmanteladas, com uso de violência, sob a alegação de que ocupavam terras alheias ou perturbavam a ordem.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia, 2015.

- a) Na sua leitura do poema, que relação semântica há entre as orações coordenadas “queimaram Palmares” e “nasceu Canudos”? Que conector poderia explicitá-la?
- b) Descreva a forma de composição dos versos empregada pelo poeta nas três primeiras estrofes e explique o efeito de sentido provocado.
- c) Em que tempos verbais estão as formas *nasceram* e *nascerão*? Qual ideia esse jogo de tempos verbais ajuda a construir?
- d) Qual é a relação de sentido estabelecida pela conjunção em “**se** continuarem queimando”? Que alteração de sentido ocorreria com a troca de *se* por *quando*?
- e) A conjunção *porque* pode introduzir orações coordenadas explicativas ou orações subordinadas causais. Qual uso ocorreu no poema? Justifique sua resposta.
- f) Reescreva a oração “mesmo que queimem os símbolos”, trocando a locução por outra de valor semântico equivalente.
- g) O verso “não queimarão a ancestralidade” é uma síntese das ideias expressas ao longo do poema. Explique, separadamente, como ele se relaciona com as estrofes 1 a 3, com a estrofe 4 e com a estrofe 5.

2. Você lerá dois textos sobre o patinete elétrico. O primeiro é parte de uma transcrição de reportagem feita pela TV Senado sobre sua regulamentação como meio de transporte. O trecho mostra a discussão em plenário de um técnico do Departamento de Trânsito do Distrito Federal e outro da Secretaria Municipal de Transportes do Rio de Janeiro. O segundo texto é um trecho de reportagem com dados de acidentes obtidos em dois hospitais estadunidenses.

Texto 1

Marcelo Vinicius Granja (DF): Esse veículo tem que estar identificado até porque ele já se coloca em uma situação de risco em cruzamentos, em respeito ou não dos controladores eletrônicos, principalmente no sentido dos cruzamentos semaforizados né? ele tem que parar nesse cruzamento, **se** ele não para, se ele atropela alguém porque na verdade há um impacto né? numa criança se ele tá andando aos seus trinta quilômetros por hora então há toda uma mudança de concepção do veículo.

Eloir Oliveira Faria (RJ): Nós sabemos que a sensação de impunidade né? é a pior. É o que a gente tem que evitar né? A sensação de impunidade leva o descumprimento das normas, leva os acidentes então a gente tem que pensar também em como estabelecer penalidades para o usuário né?

Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2019/06/regulamentacao-do-uso-de-patinete-e-bicicleta-eletrica-em-debate-no-senado>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Texto 2

Um estudo publicado recentemente no periódico científico JAMA Network Open mostrou que no período de um ano, no mínimo 249 pessoas chegaram à emergência de dois hospitais na Carolina do Sul, nos Estados Unidos, após terem sofrido acidente com patinetes elétricos. Os machucados incluíam inchaço, ossos quebrados, contusões e até lesões na cabeça, com hemorragias cerebrais.

“Perfil” dos acidentes e acidentados

O objetivo do estudo foi analisar o padrão dos acidentes com patinete elétrico. Os resultados mostraram que a maioria das pessoas machucadas estava andando no veículo. Entre essas, a maior parte caiu do patinete. Mas 11% bateram em algo e 8,8% foram atingidas por um carro ou outro veículo.

No entanto, alguns pedestres também se lesionaram: 21 pessoas foram atingidas por um patinete ou caíram ao esbarrar em um que estava estacionado na calçada ou ainda se machucaram ao tentar levantá-lo do chão.

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/saude/acidente-com-patinete-eletrico-pode-causar-lesao-grave-diz-estudo>>. Acesso em: 31 jul. 2020.



Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, é morador do Quilombo Saco-Curtume, em São João do Piauí (PI). Além de poeta, é um ativista da causa quilombola. Conheça mais sobre o mestre no *site* “Saberes Tradicionais”, mantido pela UFMG.

1a. Resposta pessoal. O aluno pode indicar uma relação adversativa (expressa por *mas*, *porém* etc.), considerando que há uma oposição entre os atos de queimar e nascer, ou apontar uma relação de conclusão (expressa por *logo*, *consequentemente* etc.), entendendo que o ato de queimar gera, como reação, o nascimento de outra comunidade.

1b. Sugestão: O poeta inicia as estrofes com a mesma frase. Na sequência, usa o mesmo período composto por coordenação, mas alterna os nomes das comunidades citadas: aquele que aparece na segunda oração passa a estar na primeira, na estrofe seguinte. O recurso marca a repetição das ações contra as comunidades, bem como a reação delas, além de criar identidade entre os povoados.

1c. Estão, respectivamente, no pretérito perfeito do indicativo e no futuro do presente do indicativo e expressam a ideia de que o processo de resistência é contínuo, como já mostrava o jogo com os nomes das comunidades.

1d. *Se* é uma conjunção condicional. A alteração para *quando* trocaria a ideia de hipótese pela de tempo, indicando realização certa.

1e. *Porque* introduziu orações explicativas, que justificam a afirmação de que as comunidades cansarão seus oponentes. Trata-se da explicação de uma concepção ou opinião, e não de um fato.

1f. Sugestão: ainda que queimem os símbolos.

1g. As três primeiras estrofes afirmam que a destruição de uma comunidade não impede o nascimento de outra, portanto a ancestralidade está mantida; a estrofe 4 trata do contínuo processo de resistência pelo nascimento de novas comunidades, o que revela a sobrevivência da ancestralidade; a estrofe 5 indica a possibilidade de se eliminarem os elementos materiais, mas não a noção de ancestralidade que se mantém na cultura.

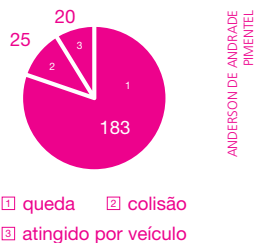
2a. Se introduz uma hipótese sobre uma potencial consequência do uso do patinete e, com ela, defende a ideia de que é preciso regulamentar o uso do veículo.

2c. Causa: impunidade; consequência: descumprimento de normas e acidentes.

2d. Enquadrar o patinete em uma legislação de trânsito que o obrigue a obedecer a regras semelhantes às que outros veículos seguem.

2e. Não é correto. Basta diminuir 21, número relativo aos acidentados que não dirigiam, do número total de acidentados, 249, o que resulta em 228 pessoas.

2f.



ANDERSON DE ANDRADE
PIMENTEL

2h. A porcentagem correspondente ao número de pessoas atingidas é de 8,5%. Em relação ao número (21 de 249), ela oferece um parâmetro mais facilmente dimensionável pelo ouvinte.

3a. Não, o texto apresenta e esclarece ideias, como “algoritmo” e “bolhas sociais”, e é bastante didático na apresentação de causas e consequências que já são correntes.

3b. A produtora da reportagem usou citações, apresentadas entre aspas, e paráfrases por meio das quais apresentou, com suas palavras, as ideias do especialista. A presença da voz dele contribui para dar credibilidade à reportagem, já que se trata de um estudioso do tema.

3c. A primeira oração expressa relação de condição e, ao construir uma hipótese, fornece parâmetros mais concretos para a reflexão.

3d. A relação de proporção contribui para esclarecer a lógica que preside as bolhas sociais: o crescente contato exclusivo com certo pensamento exclui progressivamente outras possibilidades de pensar.

3e. A oração é “a fim de que passemos mais tempo conectados”. A variação evita que o texto tenha um estilo monótono.

- Qual é a função do segmento iniciado pela conjunção *se* (linha 4) na primeira fala do **Texto 1**? Por que ele tem efeito argumentativo?
- Qual trecho da primeira fala indica que o desrespeito aos semáforos é uma prática observada e não uma suposição? “*ele já se coloca em situação de risco*”.
- O segundo falante estabelece uma relação de causa e consequência. Identifique-as.
- Qual é a preocupação comum aos dois especialistas?
- É correto afirmar que, com os dados do **Texto 2**, não é possível saber o número exato de pessoas que se machucaram quando dirigiam patinetes? Explique sua resposta.
- Represente, em um gráfico, a distribuição dos motoristas de patinete acidentados, por tipo de ocorrência. Substitua a porcentagem pelo número de indivíduos.
- Qual é a vantagem do gráfico que você preparou em relação à leitura dos dados nesse texto verbal? *O gráfico torna precisa a informação “a maior parte” referente às pessoas que sofreram quedas. Evidencia também a proporção dos tipos de acidentes.*
- O primeiro falante (Texto 1) revela preocupação com as pessoas atingidas por patinetes. Caso ele desejasse inserir os dados desse estudo no texto, seria vantajoso usar o número total de atingidos ou a porcentagem? Por quê?

3. Leia um trecho de uma reportagem sobre redes sociais.

Em algum momento, você já deve ter utilizado a ferramenta de busca nas redes sociais para encontrar algum conteúdo e depois deparou-se com várias publicações relacionadas ao que havia pesquisado. [...] Essa situação ocorre como parte de uma estratégia das plataformas para apresentar conteúdos que nos agradem, com a utilização dos algoritmos, a fim de que passemos mais tempo conectados.

[...]

[...] uma consequência da personalização do conteúdo é o favorecimento à formação de bolhas sociais. As chamadas bolhas sociais representam um ambiente digital no qual indivíduos são inseridos em contato apenas com pessoas que pensam de maneira similar e com pontos de vistas próximos, sem que ninguém conteste seus ideais. Para Francisco Ferreira, mestre em ciência da computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pesquisador na área de redes de computadores e segurança da informação, essa estrutura tende a causar uma perda do senso crítico e uma limitação da visão de mundo, uma vez que o indivíduo recebe apenas aquilo com que simpatiza. “Numa concepção filosófica, o mundo é aquilo que você vê. Se você só vê o que gosta, vai achar que o mundo é só aquilo e vai ter dificuldade de lidar com o que é diferente”, afirma o pesquisador. Ele ainda comenta sobre a incapacidade de lidar com elementos distintos: “Quanto mais você consome coisas muito parecidas, mais perde contato com ideias divergentes e, assim que entra em contato com o diferente, não consegue aceitar e tende para a agressividade”.

MARIN, Isabella. Algoritmos e mecanismos de seleção em redes sociais. *JornalismoJunior*, 4 nov. 2020. Disponível em: <<http://jornalismojunior.com.br/redes-sociais-e-algoritmos/>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

- Essa reportagem foi publicada em 2020, quando o conteúdo apresentado já não era novidade. Pode-se afirmar que ela se vale do conhecimento prévio dos leitores? Justifique sua resposta.
- Quais estratégias foram usadas pela produtora da reportagem para incluir a voz do especialista? Por que essa inclusão é um recurso produtivo no gênero textual reportagem?
- O especialista empregou construções que facilitam o entendimento do raciocínio que apresenta. No período “Se você só vê o que gosta, vai achar que o mundo é só aquilo e vai ter dificuldade de lidar com o que é diferente”, que relação semântica há entre a primeira oração e as demais? Por que essa construção favorece a compreensão?
- Como a relação semântica observada em “Quanto mais você consome coisas muito parecidas, mais perde contato com ideias divergentes” contribui para a explicação que está sendo apresentada?
- No primeiro parágrafo, duas orações se iniciam com a preposição “para”. Que outra oração desse parágrafo também expressa finalidade? Por que essa variação é importante para a construção estilística da reportagem?

Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXXVI.

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Oração subordinada substantiva
- Oração reduzida

Pra começar

Leia este webquadrinho da ilustradora gaúcha Majane Silveira. A quadrinista costuma abordar episódios do cotidiano, que chama de "conversas fiadas".



MAJANE @UMASPOTOCAS

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

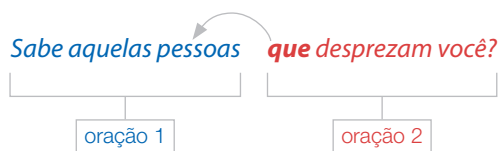
1. O webquadrinho pretende encorajar o leitor a não se preocupar com as pessoas que não o tratam bem.
2. O diálogo é construído com o uso do pronome "você" e de verbos flexionados na terceira pessoa do singular e com a posição frontal da personagem, que parece mirar quem lê os quadrinhos.
3. Na primeira fala, a palavra "que" introduz uma oração que caracteriza as pessoas de quem Zuzu tratará. Na segunda, introduzindo o complemento da forma verbal "saiba", revela uma verdade que o interlocutor deve passar a conhecer.
4. Dando sequência à ideia de "descartável", que usou para qualificar as pessoas que desprezam as outras, a desenhista escolheu como contraponto dois objetos que têm sido usados para evitar o descarte.

Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BvmM12ZApXc/>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

1. Qual é o propósito comunicativo desse webquadrinho?
2. A personagem dialoga com o leitor. Como esse diálogo é construído pela linguagem verbal e pela não verbal?
3. Quanto ao sentido, qual é a função da oração introduzida pela palavra "que" na primeira fala de Zuzu? E na segunda fala?
4. O que explica a escolha de "xícaras de cerâmica e canudinhos de inox" como contraponto das "pessoas que desprezam você"?

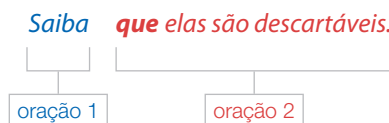
Nesse webquadrinho, Majane estimula o leitor a assumir um determinado comportamento, acolhendo-o com um sorriso tranquilizador. O texto, no entanto, não deixa de ter um tom ferino, já que as "pessoas que desprezam" são chamadas de "descartáveis" em um contexto de comparação com o lixo.

A personagem Zuzu emprega a palavra "que" em duas de suas falas. No capítulo anterior, você viu que essa palavra desempenha funções bem diversas e estudou, com detalhamento, seu uso como **pronome relativo**. É esse emprego que ocorre na primeira fala:



O pronome retoma um antecedente e introduz uma oração que o especifica e é, por isso, classificada como oração subordinada adjetiva.

Observe agora o comportamento de "que" neste outro período:



Agora, a oração introduzida por “que” não tem valor de adjetivo; “que elas são descartáveis” complementa o verbo *saber*, funcionando como objeto direto: saber o *quê*? A palavra “que”, nesse caso, é uma **conjunção integrante**, aquela que tem uma função exclusivamente sintática, conectando orações sem estabelecer uma relação de sentido específica. A oração que ela introduz é chamada de **oração subordinada substantiva**.

Oração subordinada substantiva

Leia a tirinha a seguir, de André Dahmer.

MALVADOS

André Dahmer

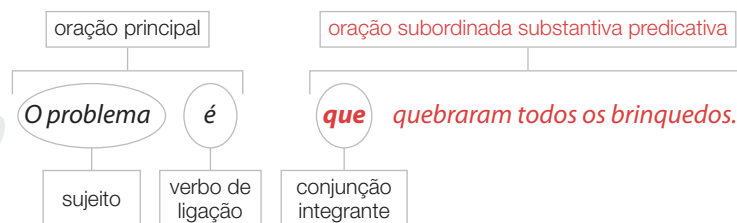


1. O personagem usou uma metáfora para expressar uma opinião sobre o mundo. Como essa metáfora cria um contraste entre duas sensações opostas?
A metáfora do parque de diversões com brinquedos quebrados contrasta a ideia de prazer com a de frustração.
2. Por que esse contraste é fundamental, do ponto de vista do sentimento a ser expresso na tira?
O contraste reforça o sentimento de frustração ao apontar um contraponto positivo que deixou de existir.
3. Proponha uma redação que transforme o período composto escrito nos dois últimos quadros em um período simples.
O problema é a quebra de todos os brinquedos.

Seguindo as demais tirinhas da série “Malvados”, o personagem revela uma visão de mundo bastante amargurada e, em certo sentido, autocentrada, já que a culpa por um mundo ruim é dos outros: aqueles que “quebraram todos os brinquedos”.

A oração “que quebraram todos os brinquedos” é introduzida por uma conjunção integrante e deve ser classificada como **oração subordinada substantiva**. Conforme você percebeu ao transformar o período composto em simples, ela exerce uma função característica do substantivo.

Para verificá-la, acompanhe a análise:

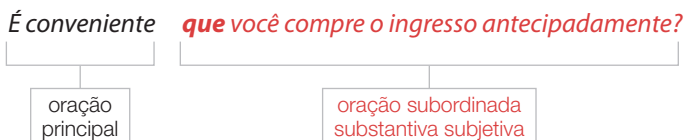


Sabemos que, no período simples, o verbo de ligação é uma das marcas do **predicado nominal**, no qual existe um termo, chamado de **predicativo do sujeito**, que expressa um atributo do sujeito. É exatamente essa a função exercida pela oração subordinada “que quebraram todos os brinquedos”: ela aparece após o verbo de ligação, caracterizando o sujeito “o problema”. Por isso, é classificada como **oração subordinada substantiva predicativa**.

Veja agora as características de cada tipo de oração substantiva.

Oração subordinada substantiva subjetiva

Compare as estruturas dos períodos simples e composto a seguir.



O predicado declara que algo *é conveniente*. Ocupando o lugar do **sujeito** da forma verbal “é”, no período composto, há uma oração. Trata-se de uma oração subordinada substantiva subjetiva.

As orações desse tipo costumam ter a seguinte estrutura:

- oração principal formada pelos verbos *convir, cumprir, importar, acontecer, ocorrer, suceder, constar, admirar, espantar* e *urgir* na terceira pessoa do singular:

*Convém **que** você chegue mais cedo amanhã.*

*Espanta **que** ele ainda não tenha chegado.*

- oração principal construída na voz passiva: *sabe-se, conta-se, diz-se, foi provado, será anunciado* etc.:

*Conta-se **que** meu avô era um homem muito respeitado no sertão.*

*Foi anunciado **que** o sorteio do prêmio acontecerá hoje.*

- oração principal constituída por verbo de ligação mais predicativo do sujeito, formando expressões como *é conveniente, é bom, parece certo, tornou-se evidente* etc.:

*É necessário **que** cada viajante traga sua própria roupa de cama.*

*Ficou claro **que** nenhuma criança quebrou o equipamento.*

Leia este período composto, veiculado em uma campanha contra a violência sofrida por farmacêuticos, profissionais de enfermagem e médicos durante o exercício de suas funções:

Quem cuida merece respeito.

Disponível em: <<https://respeitequemcuida.com.br/>>.

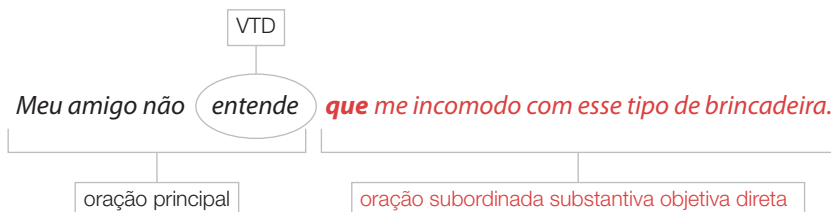
Acesso em: 18 jun. 2019.

O período em destaque apresenta uma **oração substantiva subjetiva**. Embora não seja introduzida por uma conjunção integrante, como geralmente ocorre nessas orações, a oração destacada em vermelho indica a quem se refere o processo expresso na oração principal. Atua, portanto, como **sujeito**.

! Há estudiosos que preferem dobrar o pronome indefinido *quem* em *aquele que* e analisar esse tipo de oração como adjetiva. Entendemos que tal procedimento desconsidera a função da oração original no período e passa a analisar outra oração, refeita a partir dela. Preferimos seguir os linguistas Mattoso Câmara Jr., José Carlos de Azeredo e Adriano da Gama Kury.

Oração subordinada substantiva objetiva direta

Leia este período composto:



Dica de professor

Quase todas as orações substantivas podem ser substituídas por *isso*. Use essa dica se estiver em dúvida quanto a uma classificação.

Lembra?

Os **pronomes interrogativos** são: *que, quem, qual(is)* e *quanto(a)(s)*. Os **advérbios interrogativos** são: *como, quando, por que* e *onde*.

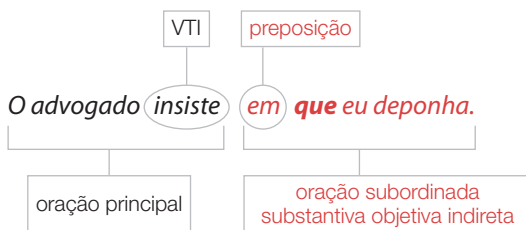
A oração principal contém o verbo transitivo direto *entender*, que é completado pela oração subordinada com valor de **objeto direto**.

Essa mesma função pode ser desempenhada por uma oração introduzida:

- pela conjunção integrante *se*: *O pai perguntou **se ele tinha feito a tarefa***.
- por pronomes ou advérbios interrogativos: *Perguntou **qual era seu nome***.

Oração subordinada substantiva objetiva indireta

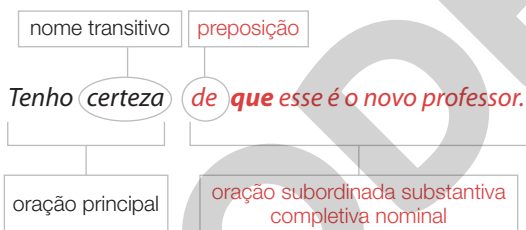
O verbo transitivo indireto prevê um complemento introduzido por preposição, o **objeto indireto**. Quando esse complemento é uma oração, recebe o nome de oração subordinada substantiva objetiva indireta. Veja:



"Insistir em que eu deponha" equivale a "Insistir em meu depoimento".

Oração subordinada substantiva completiva nominal

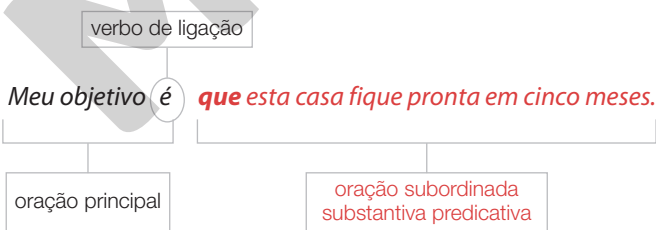
O **complemento nominal** integra o sentido de um nome transitivo e é sempre introduzido por preposição. O termo *certeza*, por exemplo, prevê um complemento: "certeza *de algo*". Essa função também pode ser desempenhada por uma oração. Observe:



É muito comum que a preposição que inicia as orações subordinadas substantivas objetivas indiretas e completivas nominais seja apagada. Para a maioria dos especialistas, seu uso é facultativo.

Oração subordinada substantiva predicativa

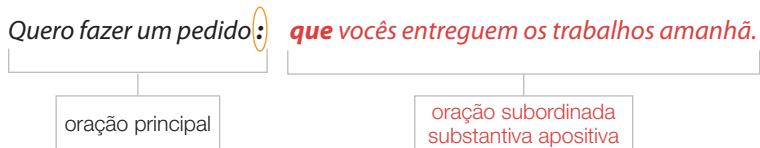
Você já foi apresentado a esse tipo de oração. Veja mais um exemplo:



Essa oração subordinada apresenta, por meio do verbo de ligação *ser*, um atributo, uma especificação do sujeito que está na oração principal. Tem, portanto, a função do **predicativo do sujeito**.

Oração subordinada substantiva apositiva

Acompanhe a análise deste período:



! Existem casos em que uma oração exerce a função de **agente da passiva**. Elas se iniciam pelo pronome *quem*, antes do qual aparece a preposição *por* ou *de*. Exemplo: *Esta blusa foi feita por quem domina a técnica do tricô*. Contudo, a NGB não inclui esse tipo de oração no conjunto das subordinadas substantivas e alguns linguistas preferem dar a ela outras classificações. Sugerimos que esse aspecto seja tratado apenas se os alunos questionarem.

Essa oração subordinada funciona como **aposto** do substantivo “pedido”, especificando-o.

As orações substantivas não se separam da oração principal com vírgula. Apenas a **oração apositiva** é separada por esse sinal ou, mais frequentemente, por dois-pontos.

Oração subordinada reduzida

As orações subordinadas que você estudou até aqui são chamadas **desenvolvidas**, porque se relacionam com a oração principal por meio de uma conjunção ou de um pronome relativo e apresentam **verbos flexionados** em tempo e modo.

Com as mesmas funções, existem também as **orações subordinadas reduzidas**, que apresentam o verbo na **forma nominal**: infinitivo, gerúndio e particípio. Leia:

Antes de compartilhar uma notícia, confirme-a.

Antes do compartilhamento de uma notícia

Nesse período, a oração reduzida “antes de compartilhar uma notícia” tem a função de **adjunto adverbial**, como mostra a comparação feita no esquema. Trata-se, portanto, de uma **oração subordinada adverbial temporal reduzida de infinitivo**, porque o verbo se apresentou nessa forma nominal.

Todas as orações subordinadas podem aparecer em sua forma reduzida, que muitas vezes é escolhida por ser mais clara ou concisa.

Veja outros exemplos de orações subordinadas reduzidas.

A professora defendia *cantarmos em coro*. = *que cantássemos em coro*

oração principal

oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo

Ao longe, ouvia uma música *tocando alto*. = *que tocava alto*

oração principal

oração subordinada adjetiva restritiva reduzida de gerúndio

Pegou uma carona *para chegar no horário*. = *para que chegasse no horário*

oração principal

oração subordinada final reduzida de infinitivo

Condenado, *ele não provocaria mais danos*. = *caso fosse condenado*

oração subordinada condicional reduzida de particípio

oração principal

Como você pôde observar, as orações reduzidas podem ou não ser introduzidas por conectores, como as preposições, por exemplo.

Quanto ao valor semântico das orações reduzidas, nem sempre é possível determiná-lo com absoluta precisão, sendo necessário recorrer ao contexto. Veja a análise do período a seguir, que apresenta uma **oração subordinada adverbial reduzida de gerúndio**.

Estando só, resolveu ler um novo romance.

Como estava só...

Relação de causa

Enquanto estava só...

Relação de tempo

Lembra?

O infinitivo tem a terminação **-r**: *cantar, vender, partir* etc. O gerúndio conta com a terminação **-ndo**: *cantando, vendendo, partindo* etc. O particípio regular tem a terminação **-ado** e **-ido**: *falado, vendido, partido* etc. Existem também formas irregulares de particípio: *aceso, preso, eleito* etc.

Antônio viu-a chegar ou Antônio viu ela chegar?

Esse período apresenta uma oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo. Quando, na oração principal, o verbo é *deixar, mandar e fazer* ou *ver, sentir, ouvir* e similares, a função de sujeito será exercida por um pronome oblíquo, diferentemente do que ocorre nas demais situações. Portanto, de acordo com a norma-padrão, emprega-se “Antônio viu-a chegar”. Perceba, no entanto, que, no uso menos monitorado, é bastante frequente a construção com o pronome reto.



Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas NA PRÁTICA

Lembra?

As petições *on-line*, assim como os abaixo-assinados, são solicitações assinadas por muitas pessoas e endereçadas a uma autoridade, entidade pública ou empresa que possa resolver um determinado problema.

1a. O nome do coletivo é um jogo linguístico com o nome da escola e com a postura feminista, que não admite o tratamento baseado em beleza ou feminilidade.

1b. Sim. Argumenta ser importante evitar o reforço da desvalorização das mulheres.

1c. A circunstância de tempo. Uma possível reformulação seria “quando lemos a lista de livros obrigatórios da Fuvest”.

1d. Após a generalização feita por “todos os âmbitos”, a palavra “inclusive” introduz um âmbito que deve ser especialmente observado, enquanto a palavra “principalmente” enfatiza sua relevância.

1e. Reformulação: já sofrida pela classe [...]. A alteração não tem impacto no texto, exceto por torná-lo mais sintético. Comente que a eliminação do *que* pode ser útil nos casos em que é recorrente.

1. Leia o texto de abertura de uma petição publicada em um site. Ela diz respeito ao exame de ingresso na Universidade de São Paulo, chamado Fuvest.

Somos a Lena, Alice e Luzia, do coletivo feminista *Eu não sou uma Gracinha*, organizado pelas alunas da Escola Gracinha. Nós e nossas colegas estamos entre o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e logo entraremos em fase de vestibular. Por isso, ao ler a lista de livros obrigatórios da Fuvest, ficamos impressionadas com a falta de valorização das escritoras mulheres: de 9 livros, há apenas 1 livro escrito por uma mulher para os próximos 3 anos de vestibular.

Queremos que a escolha dos autores dos livros adotados seja mais representativa e igualitária na questão de gênero, pois desconsiderar as autoras mulheres é reforçar a desvalorização que a classe já sofre em todos os âmbitos, inclusive (e principalmente) no intelectual.

[...]

[...] Fuvest, por favor, escute nosso pedido e repense a lista de livros obrigatórios para prestar o vestibular.

Disponível em: <<https://www.change.org/p/queremos-mais-autoras-mulheres-na-lista-de-livros-obrigat%C3%B3rios-da-fuvest>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

- Explique por que o nome do coletivo de alunas é um trocadilho.
- A petição apresenta argumentos para justificar o pedido feito à instituição? Explique sua resposta.
- Que tipo de circunstância a oração “ao ler a lista de livros obrigatórios da Fuvest” acrescenta ao conteúdo do terceiro período? Reescreva a oração empregando uma oração desenvolvida de mesmo valor.
- No trecho “que a classe já sofre em todos os âmbitos, **inclusive** (e **principalmente**) no intelectual”, qual é a função argumentativa das palavras destacadas?
- Reescreva esse trecho, transformando a oração desenvolvida em reduzida. Há alguma vantagem na alteração? Explique sua resposta.



Desafio de linguagem Debate

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Você e seus colegas entraram em contato com a petição *on-line* das alunas do coletivo *Eu não sou uma Gracinha* e vão debater para decidir se o grêmio da escola deve ou não apoiar oficialmente o movimento iniciado por elas.

- Sigam as orientações do debate regrado: respeito ao turno de fala e expressão de opinião fundamentada e ética.
- Pratiquem a escuta atenta e usem estratégias para retomar as falas anteriores.
- Apresentem argumentos consistentes e revejam o ponto de vista se for o caso.
- Finalizem votando a proposta de apoio.

Esta atividade contribui para o desenvolvimento da Competência Geral 10.

2. Conheça um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um dos principais documentos que definem como deve ser a educação no Brasil.

Seção IV Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

- Como se classificam as três orações subordinadas que compõem o inciso II?
- As orações subordinadas empregadas na redação dos incisos I, III e IV são reduzidas de qual forma nominal? *De gerúndio.*
- Qual valor semântico tem a oração reduzida incluída no inciso IV? *Valor semântico de modo.*
- Considerando o valor semântico que as orações subordinadas acrescentam à parte inicial de cada inciso, qual é a preocupação dos responsáveis pelo documento?
- Com base nesse texto, explique a função dos incisos em relação ao *caput*, que é a parte principal de um artigo. *Os incisos, sempre numerados com algarismos romanos, completam a informação do caput.*

3. Conheça os primeiros parágrafos de uma crônica publicada no *blog* do escritor goiano Lucão. *3a. Os guarda-chuvas coloridos estão agrupados de modo intencional para produzir beleza. A organização das cores, o fundo branco para iluminá-las e a posição como foram fotografados promovem uma experiência estética que antecipa o caráter poético do texto.*

Acho que sábado não chove

Não lembrava que hoje era o seu aniversário. Vinte e oito de fevereiro... que sorte! Tivesse nascido no dia seguinte, teria morrido tão novo. Acordei sem lembrar que era o seu dia. Hoje faço aniversário de namoro. Esqueci de te contar. Faz um mês que estou, como você mesmo diria, bobo.

Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/acho-que-s%C3%A1bado-n%C3%A3o-chove-luc%C3%A3o-lucas-brand%C3%A3o->>. Acesso em: 8 set. 2020.



JACS HENDERSON/ PIXABAY

- A fotografia que acompanha o texto verbal tem como principal função introduzir uma experiência poética. Explique essa afirmação.
- Os parágrafos não nos permitem determinar com quem o narrador está falando e qual é o contexto da fala. Na sua leitura, o que está acontecendo?
- A crônica fala de coisas não lembradas. O que foi esquecido?
- Como se classifica a oração “que hoje era o seu aniversário”? Quais outras orações têm a mesma classificação?
- Releia os períodos “Acordei sem lembrar que era o seu dia” e “Esqueci de te contar”. O verbo *esquecer* está sendo empregado com a mesma regência de *lembrar*? Explique sua resposta. *Não. Esquecer está sendo usado como verbo transitivo indireto, já que há a preposição “de”.*
- Como se classifica a oração “te contar”? *É uma oração subordinada substantiva objetiva indireta reduzida de infinitivo.*

3c. O aniversário do interlocutor, que não foi lembrado imediatamente, e a informação sobre o namoro.

3d. É uma oração subordinada substantiva objetiva direta. As orações são “que sábado não chove” e “que era o seu dia”.



A língua nas ruas

Em algumas construções com orações subordinadas substantivas subjetivas e objetivas diretas, as **orações principais** dão pistas sobre a maneira como devemos compreender o conteúdo que está expresso na oração subordinada. Ao dizer, por exemplo, “**Acho** que este é o melhor filme do ano”, o falante apresenta o conteúdo como resultado de uma opinião e não como fato. Ao dizer “**É importante** investir nessa área”, avalia o conteúdo.

Escolha uma situação de comunicação – aula, debate entre colegas em sala, entrevista, artigo de opinião, artigo acadêmico etc. – e anote exemplos desse uso. Vocês irão discutir esses casos na aula. *Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.*

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Caro aluno,

As tabelas a seguir foram elaboradas para você poder gerenciar sua própria aprendizagem e compreender por que está realizando certas atividades e aprendendo cada um dos tópicos propostos nos capítulos deste volume. Além disso, elas lhe permitem verificar as competências gerais e específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e as habilidades de Língua Portuguesa que estão sendo desenvolvidas ou mobilizadas. Consulte a descrição de cada código acessando a Base Nacional Comum Curricular: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

Utilize este material como um guia para seus estudos; ele ajudará você a ter consciência do que já aprendeu e do que ainda precisa aprender até o final do Ensino Médio.

Capítulo 1 – O texto literário				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	O texto literário EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Leitura e análise do poema “Elogio da memória”, de José Paulo Paes.	Leitura e análise de trecho do romance <i>A Moreninha</i> , de Joaquim Manuel de Macedo, e do poema “Pista de dança”, de Waly Salomão.	Leitura e análise do conto “A incapacidade de ser verdadeiro”, de Carlos Drummond de Andrade, e do poema “Mapas de asfalto”, de Michel Yakiní.	Pesquisa e produção de fala pública formal para apresentação de obras intertextuais.
Objetivo(s) proposto(s) ao estudante	Observar diferentes elementos responsáveis pela construção do sentido de uma obra literária.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o conceito de <i>movimento literário</i> e os elementos que concorrem para a sua estruturação: contexto histórico-social e cultural da produção, estilo do autor e estilo de época. Entender que a comunicação literária se estrutura na triade autor, contexto e leitor. 	Conhecer textos que conduzem a uma reflexão sobre a função da literatura.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender os conceitos de <i>biblioteca cultural</i> e <i>intertextualidade</i>. Planejar e produzir textos multissemióticos.
Justificativa(s)	Dar início ao estudo da literatura.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a abordagem da literatura do ponto de vista da historiografia literária, adotada por esta obra. Reconhecer a importância da formação de uma biblioteca cultural para melhor compreensão do diálogo entre obras de diferentes tempos. 	Perceber que o texto literário atende tanto à imaginação quanto às demandas da realidade social.	Valorizar a formação de um repertório artístico-literário pessoal.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	CG 2, 3 e 4 Pra começar: EM13LP06 (CE 1) Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6) O texto literário EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP24 (CE 1) Desafio de linguagem: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP11 (CE 7), EM13LP30 (CE 7), EM13LP34 (CE 3), EM13LP35 (CE 7), EM13LP50 (CE 6) Biblioteca cultural: EM13LGG601 Fala ai: EM13LGG302			

Capítulo 2 – Gêneros literários: o épico, o dramático e o lírico				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	Os gêneros literários EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Leitura e análise de fragmento do poema épico <i>Odisseia</i> , de Homero.	Leitura e análise do miniconto “Ciranda da vida”, de Marcelo Spalding; do soneto “De chumbo eram somente dez soldados”, de Antonio Carlos Secchin; e do poema em prosa “Tudo escapa aqui dentro”, de Bruno Zeni.	Leitura e análise do poema “Amor punk”, de Nicolas Behr, e da resenha “Sobre bruxos, princesas e horizontes: final”, publicada pelo canal Nautilus.	Produção de <i>gif</i> para apresentar a ideia expressa, atualmente, pelo termo <i>épico</i> .
Objetivo(s)	Ter contato com um texto da tradição literária e aprender que os textos são classificados em gêneros.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a teoria clássica que divide os gêneros em épico (narrativo), dramático (teatral) e lírico. Conhecer as características dos gêneros literários e algumas de suas variações ao longo do tempo. Diferenciar comédia de tragédia. Estudar componentes do poema: verso, estrofe, ritmo, métrica, rima e recorrência. 	Analisar um texto literário e um não literário atentando aos componentes dos gêneros estudados.	Criar obra autoral para apresentar um conceito, valendo-se do universo digital.
Justificativa(s)	Entrar em contato com a tradição literária.	Aprender conceitos fundamentais da teoria literária para a aprendizagem de outros tópicos.	Consolidar alguns dos conceitos relativos ao estudo dos gêneros “clássicos”.	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a compreensão de um conceito e refletir sobre a atualização constante da arte. Ampliar o contato com gêneros multimodais.

Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 2, 4, 5</p> <p>Pra começar: EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1)</p> <p>Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6)</p> <p>Os gêneros literários EM AÇÃO: EM13LP05 (CE 3), EM13LP06 (CE 1), EM13LP49 (CE 6)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP54 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601</p> <p>Sabia?: EM13LGG604</p> <p>Lembra?: EM13LP06 (CE 1)</p>
-------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Capítulo 3 – A herança portuguesa				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	A herança portuguesa EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Leitura e análise de duas estrofes de <i>Oitavas</i> , de Luís Vaz de Camões.	Leitura e análise da cantiga de amor “Que prazer havedes, senhor”, de D. Dinis; da cantiga de amigo “Ai eu coitada, como vivo em gram cuidado”, de Sancho I; do poema palaciano “Vossa grande crueldade”, de Francisco da Silveira; do soneto “Um mover de olhos, brando e piedoso”, de Camões; de trecho da peça <i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente; e de trecho do poema épico <i>Os lusíadas</i> , de Camões.	Leitura e análise comparativa da letra da canção “Xico”, de Luísa Sobral, com as cantigas de amigo; e de trecho do poema épico <i>Os lusíadas</i> , de Camões, com trecho da obra <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa.	Produção de poema em diálogo com um poema palaciano, respeitando seu contexto de produção.
Objetivo(s)	Entrar em contato com a produção literária portuguesa do século XII ao XVI.	<ul style="list-style-type: none"> Estudar os movimentos literários Trovadorismo, Humanismo e Classicismo. Conhecer as mudanças na expressão lírica ao longo do período por meio da comparação formal e temática entre cantigas de amor, de amigo, poesia palaciana e sonetos. Conhecer as características do teatro vicentino e da epopeia camoniana. Compreender o valor dado à obra <i>Os lusíadas</i>, de Camões, e conhecer episódios essenciais. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar a análise dos elementos composicionais e estilísticos de poemas. Consolidar os tópicos aprendidos estabelecendo relação entre textos dos períodos estudados e uma obra moderna e outra contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a habilidade de análise literária com a criação de uma obra derivada. Apropriar-se de recursos expressivos.
Justificativa(s)	Perceber a atualidade de obras produzidas há muitos séculos.	<ul style="list-style-type: none"> Observar as particularidades estruturais e estilísticas de obras produzidas em movimentos literários distintos. Entrar em contato com a herança cultural ocidental do período por meio da literatura portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar o estudo das características dos períodos estudados. Desenvolver a habilidade de comparar obras literárias. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar a percepção do diálogo entre obras. Refletir sobre o lugar social da mulher.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 3 e 4</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 1)</p> <p>Movimentos literários: EM13LGG401, EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>A herança portuguesa EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP50 (CE 6)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP01 (CE 2), EM13LP04 (CE 1), EM13LP05 (CE 3), EM13LP47 (CE 3, 6), EM13LP54 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601, EM13LP50 (CE 6)</p> <p>Investigue: EM13LGG704, EM13LP28 (CE 7)</p>			

Capítulo 4 – Quinhentismo: escritos sobre um outro mundo				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	O Quinhentismo EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Leitura e análise do canto “A terra que se abre como flor”, do grupo indígena Mbyá.	Leitura e análise da carta de Pero Vaz de Caminha.	Leitura e análise de fragmento do <i>Tratado da Terra do Brasil</i> , de Pero de Magalhães de Gândavo, e de depoimento do xamã Yanomami Davi Kopenawa.	Pesquisa e produção de fala pública sobre práticas e valores indígenas.
Objetivo(s)	Conhecer a concepção de mundo indígena.	<ul style="list-style-type: none"> Estudar textos informativos do Quinhentismo. Compreender o contexto cultural da colônia no período. Entrar em contato com os movimentos da literatura brasileira, conhecendo datas, autores e principais obras. 	Identificar pontos de vista e argumentos.	Fazer recorte de tema, realizar pesquisa e produzir uma fala pública utilizando ferramentas digitais.
Justificativa(s)	Identificar visão eurocêntrica em textos quinhentistas.	Compreender processos identitários e relações de poder presentes nas práticas de linguagem.	Reconhecer diferentes concepções de mundo expressas na literatura.	Estimular o convívio com a diversidade e o respeito aos direitos humanos. Exercitar a pesquisa.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 2, 3 e 4</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 2)</p> <p>Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6)</p> <p>O Quinhentismo EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP06 (CE 2), EM13LP07 (CE 1)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP11 (CE 7), EM13LP27 (CE 3), EM13LP30 (CE 7), EM13LP32 (CE 7), EM13LP34 (CE 3), EM13LP35 (CE 7)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601</p>			

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Capítulo 5 – Barroco: movimento dos contrastes				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	O Barroco EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Análise da pintura <i>O sepultamento de Cristo</i> , do pintor italiano Caravaggio.	Leitura e análise do poema “No sermão que pregou na Madre de Deus D. João Franco de Oliveira, pondera o poeta a fragilidade humana”, de Gregório de Matos; do poema “A uma crueldade formosa”, de Jerônimo Baía; e do poema “Juízo anatómico dos achaques que padecia o corpo da República, em todos os membros, e inteira definição do que em todos os tempos é a Bahia”, de Gregório de Matos.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de fragmento do <i>Sermão da Sexagésima</i>, do Padre Antônio Vieira. Análise da pintura <i>Natividade</i> (1987), da artista fluminense Adriana Varejão. 	Criação de performance com base no trabalho do grupo teatral italiano Ludovica Rambelli Theater.
Objetivo(s)	Entrar em contato com o Barroco.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o contexto de produção, temas e recursos formais típicos do Barroco. Diferenciar as correntes cultista e concecionista. Reconhecer as particularidades do Barroco português e brasileiro. Conhecer os temas de Gregório de Matos e o estilo que o particulariza. Conhecer recursos que fazem dos sermões de Vieira textos literários. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as características do estilo do Padre Vieira em um de seus sermões e os efeitos resultantes. Reconhecer características do Barroco em uma obra contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar detidamente uma obra visual típica do Barroco. Apropriar-se de recursos expressivos.
Justificativa(s)	Iniciar o estudo do Barroco estimulado por observações de aspectos próprios da pintura.	<ul style="list-style-type: none"> Perceber relações entre arte e contexto de produção. Aprimorar a análise de poemas conhecendo recursos típicos do Barroco. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrar em contato com um gênero literário menos recorrente, o sermão. Reconhecer a importância do Barroco nas artes visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentar uma prática artística. Estabelecer diálogo subjetivo com uma obra artística.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	CG 1, 3, 4, 5 Pra começar: EM13LP14 (CE 2) Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP48 (CE 1,6), EM13LP49 (CE 1,6), EM13LP50 (CE 6) O Barroco EM AÇÃO: EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP46 (CE 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP52 (CE 2) Desafio de linguagem: EM13LGG501, EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP47 (CE 3, 6), EM13LP54 (CE 1) Biblioteca cultural: EM13LGG601 Fala ai: EM13LGG302, EM13LP25 (CE 1, 2), EM13LP52 (CE 1, 2) Investigue: EM13LGG704, EM13LP28 (CE 7)			

Capítulo 6 – Arcadismo: o retorno dos clássicos				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	O Arcadismo EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Leitura e análise de um instapoema.	Leitura e análise dos poemas “Já se afastou de nós o Inverno agreste” e “Importuna Razão, não me persigas”, de Bocage; e do poema “Eu, Marília, não sou algum vaqueiro”, de Tomás Antônio Gonzaga.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise do poema “Nunca não ser ninguém nem nada”, de Paulo Henriques Britto, e do poema “Qualquer vida é muita dentro da floresta”, produção coletiva do povo Ticuna. Análise de grafite do artista amazense Raiz. 	Produção de enquete sobre a pergunta “Como seria seu paraíso?” e apresentação dos resultados em gráficos.
Objetivo(s)	Refletir sobre o gosto pela evasão.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer características árcades e associá-las ao contexto do Iluminismo. Associar traços formais e estilísticos árcades a princípios de vida. Conhecer particularidades do Arcadismo em Portugal e no Brasil. Identificar Bocage como um poeta de transição. Observar, na lírica de Gonzaga, convenções árcades associadas a traços biográficos e ao contexto histórico. Perceber o interesse pela temática indígena na poesia épica de Santa Rita Durão e Basílio da Gama. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar a análise de poemas observando recursos formais. Reconhecer características barrocas em obras contemporâneas. 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentar um dos procedimentos de coleta de dados. Representar ideias usando modelos matemáticos. Verificar a visão contemporânea acerca de um princípio defendido no século XVIII.
Justificativa(s)	Entrar em contato com o Arcadismo estabelecendo vínculo entre um desejo do homem contemporâneo e um princípio de vida defendido pelos árcades.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar assimilações e rupturas de um movimento em relação à tradição. Observar a formação incipiente de um movimento cultural mais organizado no Brasil. 	Perceber relações interdiscursivas entre obras de diferentes tempos.	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar habilidades menos recorrentes nas atividades do campo artístico-literário. Reconhecer permanências em concepções de mundo.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	CG 1, 2, 4 Pra começar: EM13LP14 (CE 2) Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 1, 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP52 (CE 2) O Arcadismo EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP49 (CE 1, 6) Desafio de linguagem: EM13LP11 (CE 7), EM13LP33 (CE 3), EM13LP18 (CE 7) Biblioteca cultural: EM13LGG601 Fala ai: EM13LP46 (CE 6), EM13LP51 (CE 3) Investigue: EM13LGG704, EM13LP28 (CE 7)			

Capítulo 7 – Romantismo: um movimento plural				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	O Romantismo EM AÇÃO e O Romantismo no Brasil EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Análise de fotografias do Projeto Humanae, de Angélica Dass.	<ul style="list-style-type: none"> Análise da pintura <i>As mulheres de Argel em seus aposentos</i>, de Eugène Delacroix. Leitura e análise de fragmento da novela <i>Amor de perdição</i>, de Camilo Castelo Branco; de um trecho do poema “Canto do Piaga”, de Gonçalves Dias; do poema “Quando à noite no leito perfumado”, de Álvares de Azevedo; da parte IV do poema “O navio negroiro”, de Castro Alves; e de excerto do romance <i>Iracema</i>, de José de Alencar. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de um trecho do conto “A morte do Lidador”, de Alexandre Herculano; de cena do filme <i>Coração de cavaleiro</i>, de Brian Helgeland. Leitura e análise comparativa da letra da canção “Chegança”, de Antônio Nóbrega; do poema “Brasil”, de Eliane Potiguara; do poema “Canto do Piaga” e do excerto de <i>Iracema</i>. Leitura e análise comparativa dos poemas “É ela! É ela! É ela! É ela!”, de Álvares de Azevedo; “O ‘adeus’ de Teresa”, de Castro Alves; e “XI” de Hilda Hilst. 	<ul style="list-style-type: none"> Produção de <i>podcast</i> abordando uma característica romântica contextualizada na atualidade. Contaçõ de história tendo como base um conto ou trecho de romance romântico. Criação de <i>playlist</i> comentada pelas meninas para discutir o lugar social das mulheres.
Objetivo(s)	Refletir sobre a diversidade para se familiarizar com o tema identidade, importante no contexto do Romantismo.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as características do Romantismo europeu e sua relação com o contexto de produção. Reconhecer essas características em textos emblemáticos do Romantismo português, especialmente o sentimentalismo e a visão burguesa na obra de Camilo Castelo Branco e o medievalismo na obra de Alexandre Herculano. Reconhecer relações entre a proposta romântica e o contexto pós-independência do Brasil. Diferenciar as três gerações da poesia romântica brasileira: nacionalista, ultrarromântica e social. Diferenciar três tipos de romance: indianista, urbano e regional. Entrar em contato com a obra de expoentes do Romantismo no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber peculiaridades estruturais e estilísticas em poemas diversos. Reconhecer diferentes apreensões do mundo pela literatura. Estabelecer relações interdiscursivas. Analisar obras significativas da literatura brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber modificações dos princípios românticos ao longo do tempo. Exercitar a produção de uma fala pública, inserida na cultural digital. Experimentar uma prática de socialização de leitura. Ampliar o contato com textos do Romantismo. Aprimorar a leitura e a análise de textos românticos. Problematizar temas relativos à igualdade de direitos, princípio defendido pelos românticos. Exercitar a curadoria.
Justificativa(s)	Perceber uma das ideias centrais do Romantismo: a particularização.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o Romantismo como expressão de uma concepção de mundo burguesa. Refletir sobre uma arte que expressa individualidades. Refletir sobre o Romantismo como um projeto que ressignifica o termo <i>brasileiro</i>. Reconhecer o desenvolvimento da literatura nacional alinhada com a arte europeia. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar permanências e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira. Refletir sobre temas importantes para a sociedade: a causa indígena e o lugar social da mulher. 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentar práticas culturais diversas. Compartilhar interesses e preocupações. Estabelecer relações entre um movimento artístico do século XIX e temas atuais.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 3, 4</p> <p>Pra começar: EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 1)</p> <p>Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM12LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP13 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>O Romantismo EM AÇÃO 1: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP48 (CE 1), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>O Romantismo EM AÇÃO 2: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP48 (CE 1, 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Desafio de linguagem 1: EM13LP15 (CE 3), EM13LP34 (CE 3)</p> <p>Desafio de linguagem 2: EM13LP15 (CE 3), EM13LP16 (CE 4), EM13LP47 (CE 3, 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Desafio de linguagem 3: EM13LP11 (CE 7), EM13LP21 (CE 1, 6), EM13LP25 (CE 1, 2, 3), EM13LP27 (CE 3)</p> <p>Bibliotecas culturais: EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Fala aí 1: EM13LGG302</p> <p>Fala aí 2: EM13LP20 (CE 2, 3), EM13LGG302</p> <p>Fala aí 3: EM13LP20 (CE 2, 3), EM13LGG302</p> <p>Investigue 1: EM13LP30 (CE 7), EM13LP49 (CE 6)</p> <p>Investigue 2: EM13LP30 (CE 7)</p>			

Capítulo 8 – Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	O Realismo EM AÇÃO e O Realismo-Naturalismo no Brasil EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Leitura e análise de trecho do romance <i>Outros cantos</i> , de Maria Valéria Rezende.	<ul style="list-style-type: none"> Análise da pintura <i>Depois do jantar em Ornavans</i>, de Gustave Courbet. Leitura e análise de fragmento da novela <i>A morte de Olivier Bécaille</i>, de Émile Zola; de trecho da obra <i>A cidade e as serras</i>, de Eça de Queirós; de trecho do romance <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>, de Machado de Assis; e de dois trechos do romance <i>O cortiço</i>, de Aluísio Azevedo. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de fragmento do romance <i>O primo Basílio</i>, de Eça de Queirós. 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptação de fragmento da novela <i>A morte de Olivier Bécaille</i>, de Émile Zola, usando a linguagem das HQs. Roteirização e gravação de <i>podcast</i> defendendo sua personagem feminina favorita (na literatura nacional ou internacional).

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Atividade(s)			<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise comparativa entre fragmentos dos romances <i>O primo Basílio</i>, <i>A casa dos espíritos</i>, de Isabel Allende, e <i>Outros cantos</i>; de fragmento do romance <i>Dom Casmurro</i>, de Machado de Assis, e da letra da canção "Capitu", de Luiz Tatit; e de fragmento do romance <i>O cortiço</i> e da letra da canção "Mulher do fim do mundo", de Alice Coutinho e Rômulo Fróes. 	
Objetivo(s)	Iniciar os estudos do Realismo-Naturalismo observando a abordagem de um tema de interesse social.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as características do Realismo-Naturalismo e sua relação com a defesa da análise do mundo via ciência. Identificar traços particulares da vertente naturalista. Compreender o Realismo português como ação de combate ao passado. Reconhecer o caráter crítico das obras de Eça de Queirós e Machado de Assis. Entender <i>Memórias póstumas</i> como um romance inovador no contexto nacional. Reconhecer em <i>O cortiço</i> dois traços do Naturalismo: a animalização e a influência das teorias científicas do período. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar a análise de elementos composicionais do gênero romance. Reconhecer características temáticas e estilísticas do Realismo-Naturalismo. Comparar o tratamento de temas comuns em obras de diferentes momentos históricos. Conhecer obras de autores importantes do período. 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptar os elementos básicos da narrativa verbal para um gênero multissemiótico. Estudar a intertextualidade produzindo uma obra derivada. Exercitar a seleção e organização de dados para produzir um texto que tenha caráter argumentativo e, simultaneamente, sirva ao entretenimento.
Justificativa(s)	Perceber o interesse da literatura pela investigação do mundo e pela representação da realidade como ela é.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer um movimento que propõe uma arte participativa, voltada à reforma da sociedade. Reconhecer perspectivas de mundo nos discursos dos autores de literatura. Conhecer Machado de Assis, um expoente da literatura brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a compreensão do movimento. Ampliar a análise crítica do discurso pela observação de valores ideológicos em textos literários. 	<ul style="list-style-type: none"> Participar de práticas culturais diversas. Comparar sentidos construídos na leitura literária e compartilhar interesses.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 3, 4</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP49 (CE 6), EM13LP53 (CE 3)</p> <p>Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM12LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>O Realismo EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP48 (CE 1), EM13LP50 (CE 6)</p> <p>O Realismo-Naturalismo no Brasil EM AÇÃO: EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP13 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP50 (CE 1), EM13LP52 (CE 2), EM13LP53 (CE 3)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LGG103, EM13LP13 (CE 1), EM13LP15 (CE 1, 3), EM13LP16 (CE 1), EM13LP17 (CE 3, 7), EM13LP46 (CE 6), EM13LP47 (CE 3, 6), EM13LP51 (CE 3), EM13LP53 (CE 3), EM13LP54 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Fala ai: EM13LP28 (CE 7), EM13LP49 (CE 1), EM13LP52 (CE 2), EM13CHS101 (CE 1)</p> <p>Investigue: EM13LP11 (CE 7), EM13LP29 (CE 2, 3)</p>			

Capítulo 9 – Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	O Parnasianismo e o Simbolismo EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Leitura e análise do soneto "A um poeta", de Olavo Bilac.	Leitura e análise do poema "Vaso chinês", de Alberto de Oliveira; do soneto "XIII" da obra <i>Via Láctea</i> , de Olavo Bilac; do soneto "Caminho", de Camilo Pessanha; e do soneto "Imortal atitude", de Cruz e Sousa.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise do poema "Para fazer um poema dadaísta", de Tristan Tzara, e análise comparativa com o soneto "A um poeta". Leitura e análise comparativa de trecho do texto <i>Música e sugestão</i>, de Charles Baudelaire; de duas estrofes do poema "Arte poética", de Paul Verlaine; e do poema "Violões que choram...", de Cruz e Sousa. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de poema (em versos ou em prosa) com características simbolistas, manifestando sensações provocadas por uma música.
Objetivo(s)	Iniciar o estudo do Parnasianismo compreendendo o valor dado à forma artística.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer que o Parnasianismo trata a forma como meta para atingir a beleza, e o Simbolismo, como meio para a expressão da subjetividade. Conhecer as principais características do Parnasianismo e seus principais autores. Perceber particularidades do Parnasianismo cultivado no Brasil. Conhecer as principais características do Simbolismo e relacioná-las à influência de Baudelaire. Identificar a temática da dor existencial como mote do principal simbolista português, Camilo Pessanha. Estudar aspectos do Simbolismo na obra de Cruz e Sousa. 	<ul style="list-style-type: none"> Confrontar a atitude combativa do Dadaísmo à proposta parnasiana (e de outros movimentos apegados a regras rígidas de composição). Aprimorar a análise de poemas, observando elementos estruturais e estilísticos. Perceber a importância da musicalidade e da sugestão no Simbolismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir obra autoral, experimentando princípios simbolistas, sobretudo a intuição.
Justificativa(s)	Refletir sobre a atribuição dada à beleza formal.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que a arte pode responder ao mesmo contexto histórico com propostas diferentes. Reconhecer as diferentes funções que o Parnasianismo e o Simbolismo dão à forma. 	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a aprendizagem de recursos condizentes com a arte acadêmica para posterior confronto com a arte moderna. 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer diálogo subjetivo com a obra musical ouvida e com o acervo simbolista.

Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 3, 4, 7</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP49 (CE 6)</p> <p>EM13LP06 (CE 1): EM13LP49 (CE 6)</p> <p>Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>O Parnasianismo e o Simbolismo EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP50 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP15 (CE 1), EM13LP47 (CE 3, 6), EM13LP54 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601, EM13LP51 (CE 3)</p>
-------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Capítulo 10 – Vanguardas europeias e Modernismo português				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	Vanguardas e Modernismo português EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	<ul style="list-style-type: none"> Análise da pintura <i>A canoa sobre o Epte</i>, de Claude Monet. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de trecho do poema “Ode triunfal”, de Álvaro de Campos; do poema “Quinta / D. Sebastião, Rei de Portugal”, de Fernando Pessoa; do poema “IX”, da obra <i>O guardador de rebanhos</i>, de Alberto Caeiro; do poema “Não só quem nos odeia ou nos inveja”, de Ricardo Reis; e do “Poema em linha reta”, de Álvaro de Campos. Análise da pintura <i>Batgirl chorando</i>, de Jorge Faruelo. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise e comparação das pinturas <i>Uma águia, um galo, galinhas, um pombo em voo e outros pássaros</i>, de Melchior de Hondcoeter, e <i>Voo das andorinhas</i>, de Giacomo Balla. Análise de um dos <i>ready-made</i> da coleção <i>Ecce Homo</i>, de Alex Flemming. Leitura e análise do metapoema “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa. 	<p>Criação de poema com diálogo entre Fernando Pessoa ortônimo e um de seus heterônimos ou entre os heterônimos do poeta, inspirado no poema “Falso diálogo entre Pessoa e Caeiro”, de José Paulo Paes.</p>
Objetivo(s)	<p>Observar características de uma obra que rompe, parcialmente, com as formas típicas da pintura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as características das cinco principais vanguardas: Cubismo, Futurismo, Expressionismo, Dadaísmo e Surrealismo. Entender sua proposta de ruptura com a tradição artística e de defesa da pesquisa formal. Compreender a associação entre inovação e saudosismo no Modernismo português. Compreender o processo de heteronímia de Fernando Pessoa e conhecer as particularidades de seus três principais heterônimos: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. 	<ul style="list-style-type: none"> Exercitar a análise de obras visuais, apoiando-se nas características formais estudadas. Reconhecer diferenças significativas nas propostas de três artistas visuais, associados a três diferentes contextos de produção. Analisar um poema de Fernando Pessoa que destaca o tema da “sinceridade poética”, de grande importância para a teoria da literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar o conhecimento sobre a obra de Fernando Pessoa (ortônimo e heterônimos). Ampliar o domínio de recursos expressivos.
Justificativa(s)	<p>Compreender o Impressionismo como movimento de ruptura com a arte acadêmica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a proposta de pesquisa formal como base para a arte moderna e contemporânea. Conhecer um dos expoentes da literatura portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o conhecimento do campo artístico-literário, exercitando a análise de obras que rompem com a tradição. Refletir sobre a possibilidade e a intenção de o texto poético expressar a verdade e as experiências do autor. 	<p>Contemplar a escrita literária, com sua exigência de cuidadosa seleção de conteúdos e de recursos expressivos.</p>
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 3, 4</p> <p>Pra começar: EM13LP14 (CE 1)</p> <p>Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Vanguarda e Modernismo português EM AÇÃO: CE 6, EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP51 (CE 3), EM13LP53 (CE 3)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP47 (CE 6), EM13LP54 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601</p> <p>Fala aí: EM13LP51 (CE 3), EM13LP53 (CE 3)</p> <p>Investigue: EM13LGG704, EM13LP28 (CE 7), EM13LP29 (CE 2,3)</p>			

Capítulo 11 – Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	O Pré-Modernismo EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	<p>Leitura e análise do poema “Matuto de nascença”, de Ailton Mesquita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de fragmentos das obras <i>Os sertões</i>, de Euclides da Cunha; <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>, de Lima Barreto; <i>Urupês</i>, de Monteiro Lobato; e do poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise comparativa do poema “Psicologia de um vencido”, de Augusto dos Anjos, e da letra da canção “O pulso”, da banda Titãs; e do trecho de <i>Urupês</i> e da letra da canção “Melodias do sertão”, de Fernanda Calazans. 	<p>Pesquisa e produção de fala pública sobre o contexto do campo/interior.</p>
Objetivo(s)	<p>Reconhecer a temática da diferença regional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que o Pré-Modernismo é um período de transição, e não uma escola literária. Conhecer as concepções de mundo que se expressam nas obras de Euclides da Cunha, Lima Barreto e Monteiro Lobato. Entrar em contato com obras fundamentais desses autores e com seu estilo. Conhecer a proposta poética inovadora de Augusto dos Anjos e seu diálogo com diversos referentes. Observar a manutenção de referências do século XIX e a introdução de inovações que contribuirão para o surgimento da arte moderna. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar temas e elementos composicionais e estilísticos de autores pré-modernistas. Estabelecer diálogo entre obras de diferentes gêneros e períodos. 	<ul style="list-style-type: none"> Buscar, selecionar e checar informações. Construir uma fala organizada e coerente. Usar ferramentas de apoio à apresentação. Ampliar o conhecimento sobre o morador de áreas interiores, superando estereótipos.

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Justificativa(s)	Perceber o exame crítico do Brasil promovido pela literatura.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a proposta de nacionalismo crítico dos autores pré-modernistas. Consolidar a percepção das relações entre o texto literário e seu contexto de produção e circulação. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a diversidade de propostas dentro do Pré-Modernismo. Ampliar o estudo do gênero canção, importante componente da identidade brasileira. 	Qualificar as observações acerca das diferenças regionais para minimizar preconceitos.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 3, 4</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1)</p> <p>Movimentos literários: EM13LGG202, EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>O Pré-Modernismo EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LGG302, EM13LP04 (CE 1), EM13LP16 (CE 4), EM13LP32 (CE 7), EM13LP35 (CE 7)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601, EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Fala aí: EM13LP50 (CE 6), EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Investigue: EM13LP22 (CE 3), EM13LP34 (CE 3)</p>			

Capítulo 12 – A primeira fase do Modernismo: o espírito combativo				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	A primeira fase modernista EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Análise das pinturas <i>São Paulo e 2ª classe</i> , de Tarsila do Amaral.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de trecho da rapsódia <i>Macunaíma, o herói sem nenhum caráter</i>, de Mário de Andrade; do poema “Os selvagens”, de Oswald de Andrade; e do poema “Profundamente”, de Manuel Bandeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise comparativa de trecho de <i>Macunaíma</i> e do poema “Erro de português”, de Oswald de Andrade. Análise de <i>performance</i> com <i>parangolés</i>, obra de Hélio Oiticica. 	<ul style="list-style-type: none"> Produção de <i>gifs</i> (ao estilo biográfico) para apresentar a Semana de Arte Moderna. Criação e apresentação de uma <i>playlist</i> comentada com canções que “explicam” o Brasil para um estrangeiro.
Objetivo(s)	Analisar duas pinturas de diferentes fases do Modernismo.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o papel da Semana de Arte Moderna na difusão do Modernismo. Perceber a dedicação dos artistas à pesquisa formal e sua relação ambígua com a elite de São Paulo. Conhecer os manifestos modernistas. Conhecer alguns aspectos temáticos e estilísticos da literatura produzida por Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar temas e recursos formais que caracterizam obras modernistas. Reconhecer a proposta de “antropofagia artística” em uma obra contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar pesquisa sobre a Semana de Arte Moderna. Empregar a linguagem dos <i>gifs</i>. Selecionar canções segundo um padrão preestabelecido.
Justificativa(s)	Ter uma visão geral do Modernismo, observando o afastamento da tradição e a apresentação de duas propostas distintas.	<ul style="list-style-type: none"> Entender que a primeira fase do Modernismo se caracteriza por apresentar um projeto para a arte nacional. Reconhecer que a arte se retroalimenta, inclusive por meio de releituras de contestação. 	Compreender os processos artísticos que caracterizam a arte a partir do século XX.	<ul style="list-style-type: none"> Empregar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para apresentar um conteúdo. Realizar curadoria. Compartilhar repertório cultural. Dialogar com a proposta de releitura do Brasil.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 3, 4, 6</p> <p>Pra começar: EM13LP14 (CE 1)</p> <p>Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>A primeira fase modernista EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LGG704, EM13LP11 (CE 7), EM13LP18 (CE 7), EM13LP21 (CE 1, 6), EM13LP34 (CE 3), EM13LP54 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601, EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Fala aí: EM13LGG203, EM13LP01 (CE 2), EM13LP34 (CE 3), EM13LP35 (CE 7)</p>			

Capítulo 13 – A segunda fase do Modernismo: a consolidação do movimento				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	A segunda fase modernista EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Leitura e análise do poema “Meninos”, de Murilo Mendes.	Leitura e análise de “Poema de sete faces” e “No exemplar de um velho livro”, de Carlos Drummond de Andrade; do poema “Romance VII ou do negro das Catas”, de Cecília Meireles; e de fragmento de <i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos.	Leitura e análise comparativa do poema “A rosa de Hiroshima”, de Vinicius de Moraes, e “Poema frustrado”, de Mario Benedetti; e de fragmentos dos romances <i>João Miguel</i> , de Rachel de Queiroz, e <i>Capitães da areia</i> , de Jorge Amado.	Criação, em grupo, de vídeo-minuto ficcional, inspirado no romance social de 30.
Objetivo(s)	Reconhecer a crítica social expressa no poema.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as relações entre as novas propostas modernistas e o contexto sócio-histórico. Compreender a relação entre tradição e inovação na poesia de 30 e suas várias tendências. Conhecer algumas fases da poesia de Carlos Drummond de Andrade. Conhecer a releitura poética da história brasileira proposta por Cecília Meireles. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar a análise de elementos composicionais dos gêneros romance e poema. Comparar como um mesmo tema é abordado por diferentes autores. Compreender o caráter crítico do romance de 30 e sua relação com o Realismo, exemplificados em <i>Vidas secas</i>. Entrar em contato com os principais romancistas do período – Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Jorge Amado e Erico Veríssimo – e conhecer algumas características de sua produção. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar criticamente a realidade. Elaborar um roteiro de vídeo-minuto. Participar de uma mostra de arte.

Justificativa(s)	Observar uma nova linha temática na literatura modernista.	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a percepção de que um movimento artístico, sobretudo os mais recentes, é formado pela pluralidade de temas e de recursos expressivos. Perceber como eventos marcantes do contexto de produção podem se impor aos artistas. 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber relações interdiscursivas entre obras produzidas no mesmo contexto. Consolidar a percepção de deslocamento da atenção à pesquisa formal e à construção da identidade para o debate ideológico. 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentar a produção de uma obra com intenção crítica. Produzir obra autoral e participar de práticas culturais.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 3, 4, 6</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1)</p> <p>Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>A segunda fase modernista EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP15 (CE 3), EM13LP17 (CE 3), EM13LP18 (CE 7), EM13LP27 (CE 3), EM13LP47 (CE 3, 6), EM13LP54 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601, EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Investigue: EM13LGG701, EM13LGG704, EM13LP30 (CE 7)</p>			

Capítulo 14 – Produção pós-modernista: novas palavras				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	O Pós-Modernismo EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Análise da obra <i>Che Guevara</i> , de Gerard Malanga.	Leitura e análise de fragmento do auto <i>Morte e vida severina</i> , de João Cabral de Melo Neto; do poema "Psiu!", de Augusto de Campos; de fragmento de <i>A hora da estrela</i> , de Clarice Lispector; e de trecho de <i>Grande sertão: veredas</i> , de Guimarães Rosa.	Leitura e análise de fragmento do romance <i>Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres</i> , de Clarice Lispector, e de fragmento do romance <i>Americanah</i> , de Chimamanda Ngozi Adichie.	Pesquisa e produção de verbetes sobre as escritoras brasileiras não abordadas na obra.
Objetivo(s)	Observar inovações em uma obra visual.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer algumas vertentes da literatura pós-modernista. Conhecer a proposta de poesia "objetiva" de João Cabral e as particularidades de <i>Morte e vida severina</i>. Compreender os conceitos de <i>epifania</i> e <i>fluxo de consciência</i> e como eles são explorados na obra de Clarice Lispector. Compreender as relações entre regionalismo e universalismo na obra de Guimarães Rosa. Compreender o conceito de poema verbivocovisual concretista. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar recursos de composição usados para a expressão do mundo interior dos personagens. 	<ul style="list-style-type: none"> Buscar, selecionar e checar dados pesquisados. Elaborar verbetes. Exercitar a produção textual em linguagem formal.
Justificativa(s)	Perceber mudanças na forma de representação artística.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a tendência dos artistas a buscar, constantemente, a inovação formal. Perceber alicerces da literatura produzida hoje no Brasil. Analisar obras significativas da literatura brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar a compreensão da literatura de viés psicológico. Refletir sobre os conflitos internos do sujeito moderno e contemporâneo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o repertório artístico-literário pessoal. Refletir sobre os diferentes espaços do homem e da mulher na literatura canônica. Realizar curadoria e produzir texto para divulgação de conhecimento.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 3, 4, 6, 7</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 2), EM13LP14 (CE 1)</p> <p>O Pós-Modernismo: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP52 (CE 2), EM13LP03 (CE 1)</p> <p>O Pós-Modernismo EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LGG601, EM13LGG604, EM13LP12 (CE 7), EM13PL30 (CE 7), EM13LP32 (CE 7), EM13LP34 (CE 3), EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601</p> <p>Fala ai: EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG604, EM13LP01 (CE 2), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Investigue: EM13LP06 (CE 1), EM13LP12 (CE 7), EM13PL30 (CE 7), EM13LP39 (CE 7)</p>			

Capítulo 15 – Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa				
Seção	Pra começar	Movimentos literários	Literatura lusófona contemporânea EM AÇÃO	Desafio de linguagem
Atividade(s)	Leitura e análise da letra da canção "66", da banda O Terno.	Leitura e análise de fragmento do romance <i>Ensaio sobre a cegueira</i> , de José Saramago; do conto "Passei por um sonho", de José Eduardo Agualusa; e do conto "Nós chorámos pelo Cão Tinhoso", de Ondjaki.	Leitura e análise comparativa dos poemas "Um homem nunca chora", de José Craveirinha, e "Fêmea-Fênix", de Conceição Evaristo.	Produção de "videocurrículo" focado na trajetória de formação do leitor.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Analisar uma letra de canção contemporânea. Refletir sobre a possibilidade de inovar no campo artístico. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar a análise de textos literários em prosa. Entrar em contato com alguns exemplos da literatura lusófona contemporânea. Observar peculiaridades do estilo de Saramago. Notar as referências ao contexto político-social de Angola nas obras de Agualusa e Ondjaki. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar a análise de recursos composicionais e estilísticos de poemas. Conhecer dois autores contemporâneos. Compreender as visões de mundo expressas nos poemas. 	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre os estudos de literatura. Explorar a linguagem multimodal de um videocurrículo. Exercitar a roteirização. Usar ferramentas digitais.
Justificativa(s)	Refletir sobre as relações entre tradição e inovação e sobre a relação artista e público.	<ul style="list-style-type: none"> Entrar em contato com autores internacionais e ampliar o repertório cultural. Valorizar a produção cultural de autores africanos. 	Refletir sobre os lugares sociais tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres.	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a trajetória de aprendizagem. Compartilhar interesses.

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Justificativa(s)	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que estudará autores contemporâneos que se expressam em língua portuguesa, mas não são brasileiros. Reconhecer que já tem estudado obras contemporâneas ao longo de todo o volume. 	Refletir sobre formas encontradas pela arte para expressar problemas ou preocupações coletivas.	Ampliar a participação na comunicação em contexto digital.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 3, 4, 6</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP50 (CE 6)</p> <p>Movimentos literários: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP15 (CE 3), EM13LP48 (CE 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Literatura lusófona contemporânea EM AÇÃO: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP48 (CE 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LGG102, EM13LP14 (CE 1), EM13LP16 (CE 4), EM13LP18 (CE 7), EM13LP19 (CE 3), EM13LP20 (CE 3), EM13LP51 (CE 3), EM13LP53 (CE 1, 3), EM13LP54 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601, EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Fala ai: EM13LGG102, EM13LGG302, EM13LP51 (CE 3), EM13LP53 (CE 3)</p>		

Capítulo 16 – Linguagem e língua				
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Variação e adequação linguística NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Análise do cenário do espetáculo teatral <i>Poema suspenso para uma cidade em queda</i> , encenado pela Cia. Mungunzá de Teatro, no CEU Jardim Paulistano (São Paulo), em 2015.	Leitura e análise de tirinha de Jim Davis e de fragmento da obra <i>O massacre do Carandiru</i> , de José André de Araújo com coautoria de Bruno Zeni.	Leitura e análise de fragmento da ficção infantojuvenil <i>A menina do narizinho arrebitado</i> , de Monteiro Lobato; de trecho de artigo sobre esportes náuticos; da transcrição de abertura da reportagem “A língua que a gente fala”, exibida pela Rede Globo, e comentários de espectadores no site; de trecho da obra acadêmica <i>Tempos diversos, vidas entrelaçadas; trajetórias itinerantes de trabalhadores no extremo-oeste do Paraná</i> , de Robson Laverdi; de fragmento do <i>Manual de Comunicação da Secom</i> (Secretaria de Comunicação Social).	(1) Discussão de comentário do professor Cosme Batista dos Santos, da Universidade do Estado da Bahia, sobre erro e inadequação linguística.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o cenário como elemento de comunicação. Rever o conceito de <i>linguagem</i>. Distinguir as várias <i>semioses</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Apropriar-se do conceito de <i>multissemiose</i>. Revisar o conceito de <i>variação linguística</i> e os fatores que a determinam. Refletir sobre o processo de adequação linguística. Revisar o conceito de <i>norma-padrão</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar marcas da variação histórica e social (jargão). Analisar uma discussão sobre língua e variação linguística, avaliando sua pertinência e precisão. Observar diferenças entre a linguagem monitorada e a não monitorada e suas relações com os falantes e o contexto de uso. Perceber os valores evidenciados pela linguagem. 	Debater sobre a língua que se aprende na escola.
Justificativa(s)	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o conceito de <i>linguagem</i>. Reconhecer que a comunicação se faz por meio de várias <i>semioses</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a linguagem como resultado da interação social. Refletir sobre relações de poder nas práticas de linguagem. Combater o preconceito linguístico. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a linguagem como fenômeno social sensível aos contextos de uso. Analisar relações de poder e perspectivas de mundo nas práticas de linguagem. 	Compreender o papel da escola no ensino da língua.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4</p> <p>Pra começar: EM13LP14 (CE 1)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: CE 1, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LP01 (CE 2), EM13LP09 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP15 (CE 1, 3)</p> <p>Varição e adequação linguística NA PRÁTICA: EM13LGG202, EM13LP01 (CE 2), EM13LP09 (CE 1), EM13LP10 (CE 1), EM13LP16 (CE 1), EM13LP23 (CE 7), EM13LP36 (CE 2)</p> <p>Fala ai: EM13LGG303, EM13LGG702, EM13LP09 (CE 4), EM13LP20 (CE 2, 3)</p> <p>Bate-papo de respeito: CE 2, CE 4</p> <p>Investigue: EM13LP26 (CE 1), EM13LP30 (CE 7)</p>			

Capítulo 17 – Língua falada e língua escrita			
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Língua falada e língua escrita NA PRÁTICA
Atividade(s)	Leitura e análise de <i>post</i> publicado em um <i>site</i> que avalia pontos turísticos.	Leitura e análise de transcrição de trecho de conversa.	Leitura e análise de webquadrinho de Mariana Souza; de transcrição de um vídeo de divulgação científica em que fala a professora Cristiane Guzzo, do Departamento de Microbiologia do ICB/USP; e de um fragmento de “Crônica de raiz”, de Gregório Duvivier.
Objetivo(s)	Observar a presença de elementos da língua falada no texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as diferentes condições de produção do texto falado e do texto escrito. Tornar-se consciente dos fatores “tempo de planejamento” e “forma de interação” para análise da produção dos vários gêneros. Reconhecer que as relações entre fala e informalidade e escrita e formalidade são equivocadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar textos multissemióticos. Analisar elementos da comunicação oral. Observar marcas de oralidade. Entrar em contato com a linguagem computacional.
Justificativa(s)	Reconhecer que fala e escrita não são processos independentes e opostos.	Qualificar o uso da linguagem e a avaliação da adequação linguística.	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a percepção dos diversos fatores que caracterizam as interações faladas e escritas. Ampliar a reflexão sobre a complementaridade entre diversas linguagens.

Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	CG 1, 2, 4, 7 Pra começar: EM13LP01 (CE 2), EM13LP10 (CE 4) Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP09 (CE 4) Língua falada e língua escrita NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP14 (CE 1) Fala ai: EM13LGG702
-------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Capítulo 18 – Fatores envolvidos na comunicação				
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Fatores envolvidos na comunicação NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Análise da capa do jornal <i>Correio</i> , da Bahia, para o tema “Um país que fala muito e escreve pouco”.	Leitura e análise de cartaz sobre doação de leite materno, do Ministério da Saúde, e de trecho de reportagem publicada em <i>site</i> de jornal.	Leitura e análise de <i>post</i> do poeta João Doederlein; de webquadrinho de Paulo Moreira; de trecho de reportagem “O plano realmente infalível de Mauricio de Sousa”, da revista <i>Superinteressante</i> ; e de trecho do romance infantil <i>Alice no País das Maravilhas</i> , de Lewis Carroll.	(1) Discussão, com base na lei, da apropriação de textos para fins de paráfrases e paródias e implicações éticas da utilização de textos alheios. (2) Produção de paródia da obra <i>Alice no País das Maravilhas</i> , de Lewis Carroll.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar os elementos que compõem a capa do jornal analisada e uma capa de jornal tradicional, interpretando os sentidos sugeridos pela construção. Entrar em contato com o modelo de comunicação proposto por Roman Jakobson. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as funções da linguagem e entender sua relação com os fatores que compõem o esquema de comunicação de Jakobson. Compreender a importância da interdiscursividade na construção dos sentidos. Conhecer os conceitos de <i>paráfrase</i>, <i>paródia</i> e <i>citação</i>. Rever a função do contexto e da intencionalidade na comunicação. Rever os conceitos de <i>coesão</i> e <i>coerência</i>. Entrar em contato com o conceito de <i>algoritmo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber expectativas em relação ao texto com base em seu gênero e contexto de circulação. Identificar diferentes recursos expressivos na construção de efeitos de sentido. Analisar como a intertextualidade, a interdiscursividade, o contexto e a intencionalidade atuam na construção de sentidos dos textos. 	(1) Debater sobre os diferentes usos de textos de outros autores, seus limites e suas implicações éticas. (2) Exercitar a intertextualidade produzindo uma paródia.
Justificativa(s)	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância da interação na construção coletiva dos sentidos dos textos. Refletir sobre as mudanças nas teorias da linguagem ao longo do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as funções da linguagem como uma das ferramentas para a análise textual. Compreender a influência de diferentes fatores sobre a construção dos textos e a negociação de seus sentidos entre interlocutores. Relacionar o conceito de <i>algoritmo</i>, uma das habilidades do pensamento computacional, ao processo de comunicação. 	Consolidar a compreensão de que a construção de sentidos ocorre de maneira situada e dependente da interação entre interlocutores, das expectativas e intenções de cada um e dos conhecimentos genéricos e discursivos que são mobilizados.	(1) Qualificar a pesquisa ao reconhecer os limites da apropriação do texto de terceiros. (2) Ampliar a percepção do diálogo entre textos.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	CG 1, 2, 4, 5, 7 Pra começar: EM13LGG102, EM13LP01(CE 2), EM13LP15 (CE 3) Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LGG103, EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP23 (CE 7) Fatores envolvidos na comunicação NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 3) Desafio de linguagem: EM13LP03 (CE 1) Biblioteca cultural: EM13LGG601, EM13LP51 (CE 3), EM13LP36 (CE 2) Fala ai: EM13LGG303 Bate-papo de respeito: EM13LP26 (CE 1) Investigue: EM13CH5503 (CE 5), EM13LP30 (CE 7)			

Capítulo 19 – As palavras e o sentido				
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	O sentido das palavras NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Leitura e análise de trecho da reportagem “Trem bola”, publicada na revista <i>Superinteressante</i> .	Análise de página na internet que resulta do uso de ferramenta de pesquisa.	Leitura e análise de um miniconto de Fernando Bonassi; do poema “Ferro”, de Luiz Silva; de um trecho de ensaio de Marcia Agostini; de um trecho do artigo de opinião “Sábios antivacinais”, de Drauzio Varella; e de uma sinopse do filme de animação <i>A voz do silêncio</i> .	(1) Discussão sobre o uso de hipérboles em mensagens falsas que circulam em redes sociais. (2) Elaboração de parágrafos de análise do poema “Ferro”.
Objetivo(s)	Identificar afinidades de sentido entre palavras.	<ul style="list-style-type: none"> Revisar os conceitos de <i>sentido conotativo</i> e <i>sentido denotativo</i>. Compreender o conceito de <i>polissemia</i> e diferenciá-lo de usos criativos de palavras. Revisar as principais figuras de linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler e compartilhar impressões a respeito de textos literários. Identificar diferentes figuras de linguagem e reconhecer seus efeitos no texto. Analisar a manipulação criativa da polissemia de palavras. Analisar marcas que expressam a posição do enunciador. 	(1) Debater indícios de falsidade em postagens e formas de ação diante delas. (2) Identificar recursos expressivos, explicitar seus efeitos e relacioná-los ao tema do poema para explicar o sentido construído. (2) Articular informações de maneira clara e precisa.
Justificativa(s)	Entrar em contato com o conceito de <i>campo semântico</i> .	<ul style="list-style-type: none"> Aprofundar a compreensão das relações de sentido entre as palavras. Ampliar a capacidade de análise de textos e de expressão criativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprofundar a compreensão da construção de efeitos expressivos. Aprimorar a expressão de opiniões e a capacidade de leitura crítica. 	(1) Preparar-se para atuar de forma ética e protegida no universo digital. (2) Reforçar a construção de espaços de apreciação literária. (2) Exercitar a análise de textos literários e a escrita analítica.

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 4, 7</p> <p>Pra começar: EM13LP06 (CE 1), EM13LP14 (CE 3), EM13LP45 (CE 1, 3)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1)</p> <p>O sentido das palavras NA PRÁTICA: EM13LP02 (CE 1), EM13LP05 (CE 3), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP14 (CE 1)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP06 (CE 1), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601, EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Fala ai: EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LP05 (CE 3), EM13LP06 (CE 1)</p> <p>Bate-papo de respeito: EM13LGG702, EM13LP39 (CE 7), EM13LP40 (CE 7), EM13LP43 (CE 7)</p> <p>Dica de professor: EM13LP43 (CE 7)</p>
------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Capítulo 20 – Morfemas e processos de formação de palavras				
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Processos de formação de palavras NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Leitura e análise de página de glossário poético publicada em rede social com a definição do neologismo <i>mundi-vagante</i> .	<ul style="list-style-type: none"> Análise de título de coletânea de narrativas de Marçal Aquino. Leitura e análise de tirinha de Paulo Kielwagen. 	Leitura e análise de fragmento de reportagem "O misterioso 'planeta proibido' encontrado em lugar 'impossível'", da BBC; de trecho de notícia publicada no site da Universidade de Campinas, de um <i>meme</i> e de <i>card</i> distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça.	<ol style="list-style-type: none"> Leitura de excerto sobre <i>bullying</i> e debate sobre o uso dessa palavra para a definição do fenômeno. Produção de parágrafo de análise de <i>card</i> produzido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).
Objetivo(s)	Reconhecer que o sentido de uma palavra pode, por vezes, ser inferido a partir dos morfemas que a compõem.	<ul style="list-style-type: none"> Rever os diferentes tipos de morfema que compõem as palavras. Compreender os principais processos de formação de palavras e o conceito de <i>neologismo</i>. Discutir os valores socialmente atribuídos ao uso de <i>strangeirismos</i>. Estudar o uso do hífen em palavras compostas. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprofundar a compreensão das estruturas de palavras e dos processos de formação delas. Inferir o sentido de palavras a partir de seus morfemas. Formar palavras a partir de diferentes morfemas. Compreender o conceito de <i>hibridismo</i>. Analisar a distorção de informação em um processo de comunicação. 	<ol style="list-style-type: none"> Discutir os efeitos do uso da palavra <i>bullying</i> e de estrangeirismos em geral. Exercitar a escolha vocabular e a segmentação em parágrafo de análise. Construir uma generalização e compreender seus riscos.
Justificativa(s)	Compreender o conceito de <i>morfema</i> .	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer padrões nas estruturas de palavras para inferir seus sentidos. Refletir sobre os processos de expansão do léxico da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> Dominar processos de formação de palavras para ampliar a capacidade de leitura. Compreender formas de disseminação de boatos para combatê-los. 	<ol style="list-style-type: none"> Refletir sobre a circulação e os impactos sociais de termos de origem estrangeira. Produzir texto usando linguagem monitorada. Aprimorar a capacidade de expressão de análises. Associar generalizações a possíveis falhas argumentativas.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 5, 10</p> <p>Pra começar: EM13LP15 (CE 3)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1)</p> <p>Processos de formação de palavras NA PRÁTICA: EM13LGG701, EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP40 (CE 2), EM13LP44 (CE 7)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP06 (CE 1), EM13LP39 (CE 7), EM13LP40 (CE 2), EM13LP41 (CE 7), EM13LP43 (CE 7)</p> <p>Investigue: EM13LP26 (CE 1), EM13LP39 (CE 7), EM13LP40 (CE 2), EM13LP41 (CE 7)</p> <p>Bate-papo de respeito: EM13LP05 (CE 3)</p>			

Capítulo 21 – Substantivo e adjetivo				
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA e Gênero, número e grau NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Leitura e análise de trecho do romance <i>Semiramis</i> , de Ana Miranda.	Leitura e análise de uma anedota.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de cartum de Fabiane Bento Langona e de história em quadrinhos de Fábio Moon e Gabriel Bá. Leitura e análise de <i>card</i> distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça, de tirinha de Clara Gomes e de gráfico produzido pela revista <i>Cult</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> Discussão de comentário feito em 1934 pelo linguista pernambucano Mario Marroquim sobre a flexão de substantivos e adjetivos no português popular do Nordeste. Produção de <i>card</i> para instruir as pessoas sobre a diferença entre um furto simples e um furto qualificado. Pesquisa sobre o uso de sufixos para intensificar ideias expressas por substantivos e adjetivos.
Objetivo(s)	Refletir sobre os valores atribuídos às classes do substantivo e do adjetivo.	Revisar e ampliar o conhecimento das formas de flexão em gênero e número e de variação de grau dos substantivos e dos adjetivos na norma-padrão.	<ul style="list-style-type: none"> Analisar efeitos de sentido produzidos pelo uso de substantivos e adjetivos. Revisar os conceitos de <i>locução adjetiva</i> e <i>substantivo abstrato</i>. 	Reconhecer mudanças nas concepções linguísticas ao longo do tempo e refletir sobre as causas de alguns fenômenos linguísticos atuais.

Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Definir substantivo e adjetivo em função de suas características semânticas, morfológicas e sintáticas. Retomar os conceitos de <i>sintagma</i>, <i>núcleo</i> e <i>determinante</i>. 		<ul style="list-style-type: none"> Realizar a concordância entre substantivos e adjetivos conforme a norma-padrão. Analisar textos multissemióticos. 	<p>(2) Selecionar informações e imagem e definir um modo de expressão adequado ao objetivo de produzir um <i>card</i> instrucional.</p> <p>(2) Usar ferramentas de edição de imagem.</p>
Justificativa(s)	Compreender as funções de substantivos e adjetivos para melhor compreensão da estrutura dos sintagmas e dos processos de concordância na língua portuguesa.	Consolidar o conhecimento de formas de flexão e de concordância de substantivos e adjetivos exigidas em situações de comunicação monitorada.	<ul style="list-style-type: none"> Fazer uso consciente e reflexivo das regras da norma-padrão. Compreender os efeitos proporcionados pelo manejo de substantivos e adjetivos, aprimorando a capacidade de leitura e de expressão. 	<p>(1) Refletir sobre o preconceito linguístico no português brasileiro e a estigmatização de grupos de falantes.</p> <p>(2) Qualificar a participação no ambiente digital pela oferta de conteúdo útil e de qualidade.</p>
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 5</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP10 (CE 4)</p> <p>Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP14 (CE 1)</p> <p>Gênero, número e grau NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP14 (CE 1), EM13LP44 (CE 7)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LGG703, EM13LP17 (CE 7), EM13LP18 (CE 7), EM13LP39 (CE 7)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601, EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Investigue: EM13LP12 (CE 7), EM13LP30 (CE 7)</p> <p>Bate-papo de respeito: EM13LGG202, EM13LGG401, EM13LP09 (CE 4), EM13LP10 (CE 4)</p> <p>A língua nas ruas: CE 4, EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1)</p>			

Capítulo 22 – Numeral e artigo				
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Numeral e artigo NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Leitura e análise do miniconto “Sapos”, do escritor Carlos Seabra.	Leitura e análise de anúncio publicitário sobre doação de sangue.	Leitura e análise de segmentos de um infográfico produzido pela World Wide Fund for Nature (WWF); de trecho de notícias publicadas no <i>Diário do Nordeste</i> e no portal UOL; e de transcrição de depoimento de Ana Virgínia, disponível no Museu da Pessoa.	<p>(1) Discussão de comentário da professora e pesquisadora Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito linguístico.</p> <p>(2) Elaboração de texto de análise do infográfico “Água no mundo”.</p> <p>(3) Pesquisa de diferentes formas de concordância verbal com sujeitos compostos de porcentagens.</p>
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a construção do sentido do miniconto, atentando, em especial, para seu caráter de paródia. Reconhecer a diferença semântica entre a palavra <i>um</i> como numeral e como artigo. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar efeitos produzidos por informações de quantidade. Reconhecer os diferentes tipos de numeral (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários), seus comportamentos sintáticos e suas flexões em gênero e número. Retomar a tipologia dos artigos (definidos e indefinidos) e reconhecer suas flexões. Retomar as diferentes formas de associação entre artigos e preposições. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a composição de textos multissemióticos. Analisar diferentes usos de numerais e seu efeito na construção de sentidos. Comparar graus de informatividade em duas notícias. Explicar e avaliar diferentes formas de concordância de número. 	<p>(1) Debater o emprego de formas de concordância não padrão, refletindo sobre o papel da escola em relação ao assunto.</p> <p>(2) Exercitar a escrita de um texto de análise, com foco na organização das informações e no uso de conectivos para relacioná-las.</p> <p>(3) Exercitar o levantamento e a interpretação de dados.</p>
Justificativa(s)	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância de relações dialógicas para a construção dos sentidos dos textos. Retomar os conceitos de <i>artigo</i> e <i>numeral</i>. 	Estudar a estrutura dos sintagmas e as formas de concordância de artigos e numerais com substantivos na norma-padrão.	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar as possibilidades de construção e apreciação de sentidos. Refletir sobre as motivações de formas não padrão de concordância de número, consolidando a compreensão da variação linguística. 	<p>(1) Refletir sobre o ensino da norma-padrão em escolas para estimular o respeito à diversidade linguística.</p> <p>(1) Aprimorar a capacidade de debater.</p> <p>(2) Aprimorar a produção de textos expositivos.</p> <p>(3) Apropriar-se de formas de registro e comunicação de resultados de pesquisa.</p>
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 7</p> <p>Pra começar: EM13LP03 (CE 1), EM13LP06 (CE 1)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP44 (CE 7)</p> <p>Numeral e artigo NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP05 (CE 3), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP37 (CE 2), EM13LP44 (CE 7)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP08 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP27 (CE 3), EM13LP31 (CE 1), EM13LP45 (CE 7)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG60, EM13LP51 (CE 3)</p> <p>Investigue: EM13LP28 (CE 7), EM13LP32 (CE 7)</p> <p>Bate-papo de respeito: EM13LGG102, EM13LGG303, EM13LP05 (CE 3), EM13LP25 (CE 1, 2, 3)</p> <p>A língua nas ruas: EM13LP08 (CE 1), EM13LP12 (CE 7), EM13LP30 (CE 7)</p>			

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Capítulo 23 – Pronome				
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Pronomes pessoais NA PRÁTICA e Pronome demonstrativo, pronome possessivo, pronome indefinido, pronome interrogativo e pronome relativo NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Leitura e análise de anúncio publicitário do Zoológico de Curitiba.	Leitura e análise de tirinha de Jim Davis e de tirinha de Greg e Mort Walker.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de trecho da fotorreportagem “Além de imperador, Dom Pedro II também era fotógrafo”, publicada na revista <i>Aventuras na História</i>; de página de zine produzida pelo Coletivo Girl Gang; de encarte que acompanha a cartilha <i>Internet com responsa – cuidados e responsabilidades no uso da internet</i>. Leitura e análise de webquadrinho de Laura Athayde; de tirinha de Alexandre Beck; de trecho da reportagem “De pai para filho”, publicada na revista <i>Superinteressante</i>; e do programa de curso oferecido pelo Instituto Tomie Ohtake. 	<ol style="list-style-type: none"> (1) Discussão de página da cartilha produzida pela Agência da ONU para Refugiados em que “a gente” aparece como pronome e “vós” é excluído. (3) Análise de vídeo ou áudio de uma fala monitorada de livre escolha.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Identificar recursos linguísticos e não linguísticos que contribuem para tornar um texto publicitário persuasivo. Revisar o conceito de <i>pronome</i> e diferenciar pronomes substantivos de pronomes adjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudar os pronomes pessoais retos e oblíquos e os pronomes de tratamento e suas diferentes funções sintáticas. Estudar os pronomes demonstrativos e seus usos para referenciar elementos do tempo e do espaço e termos do discurso. Identificar os pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar, em textos de diferentes gêneros, o uso de pronomes, especialmente os pessoais oblíquos. Estudar a colocação pronominal. Exercitar o emprego dos diversos tipos de pronome. Comparar a abordagem do emprego de pronomes feita pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso. 	<ol style="list-style-type: none"> (1) Refletir sobre a diferença entre o ensino da língua a um estrangeiro e a um falante nativo. (1) Ampliar a compreensão da classe dos pronomes observando a inclusão de “a gente”. (3) Analisar o emprego de pronomes oblíquos nas variedades urbanas de prestígio.
Justificativa(s)	Compreender a importância dos pronomes para indicar a situação de comunicação ou estabelecer a coesão do texto.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância dos pronomes na identificação de elementos da situação de comunicação e na construção da coesão do texto. Perceber diferenças entre a gramática tradicional e as gramáticas de uso, e refletir sobre a adequação linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprofundar a compreensão do uso de pronomes em diferentes textos, possibilitando escolhas adequadas. Fazer uso consciente e reflexivo das regras da norma-padrão. Refletir sobre as mudanças em curso na língua. 	<ol style="list-style-type: none"> (1) Refletir sobre o ensino da língua portuguesa. (3) Ter consciência de divergências em relação à norma-padrão mesmo nas produções de falantes considerados cultos.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 5, 7 Pra começar: EM13LP03 (CE 1), EM13LP06 (CE 1) Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP44 (CE 7) Pronomes pessoais NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP44 (CE 7), EM13LP45 (CE 3) Pronome demonstrativo, pronome possessivo, pronome indefinido, pronome interrogativo e pronome relativo NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP20 (CE 3), EM13LP45 (CE 3) Bate-papo de respeito: EM13LP09 (CE 4), EM13LP10 (CE 4), EM13LGG303 Fala aí 1: EM13LGG303 Fala aí 2: EM13LGG303 A língua nas ruas: EM13LP08 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP16 (CE 4)</p>			

Capítulo 24 – Verbo				
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	As flexões do verbo NA PRÁTICA e Verbos auxiliares, formas nominais e vozes verbais NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Leitura e análise de tirinha do cartunista Benett.	Leitura e análise da letra da canção “O verbo flor”, de Renato Rocha, e de poema de Ryane Leão.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de tirinha de Newton Foot e de trecho do artigo “10 situações que te fazem prometer nunca mais <i>stalkear</i> uma pessoa”, de Isabella Otto. Leitura e análise de foto e legenda publicadas no site do jornal <i>Folha de S.Paulo</i>; de trecho da notícia “Primeiro ‘blogger’ de moda foi um alemão do século XVI”, de Charles Nisz; de tirinha de Liniers; e do poema “Eu não vou perturbar a paz”, de Manoel de Barros. 	<ol style="list-style-type: none"> (1) Discussão de comentário do <i>rapper</i> Emicida sobre formas de concordância verbal não padrão. (2) Produção de resposta a uma dúvida postada na internet sobre a flexão de um verbo aporuguesado. (3) Produção de enquete para verificar a flexão de verbos irregulares no futuro do subjuntivo.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Definir o conceito de <i>verbo</i>, reconhecendo sua função na organização sintática das sentenças. Diferenciar verbos de ação/atividade de verbos de ligação. 	<ul style="list-style-type: none"> Retomar as diferentes flexões dos verbos e sistematizar suas formas regulares. Definir verbos auxiliares e compreender suas funções de modalização e indicação de aspecto. Retomar as formas nominais dos verbos e as diferentes vozes verbais, compreendendo os efeitos criados por elas. 	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar os conhecimentos sobre a estrutura e as flexões do verbo. Analisar efeitos produzidos pelo uso de diferentes tempos, modos e vozes verbais. Analisar a correlação verbal. 	<ol style="list-style-type: none"> (1) Perceber o uso intencional de formas não padrão e refletir sobre o estigma que recai em algumas delas. (2) Analisar uma forma verbal aporuguesada, comparando-a com os padrões da língua. (3) Investigar o uso da língua por diferentes falantes e levantar hipóteses. (3) Realizar pesquisa de campo.

Justificativa(s)	Compreender o funcionamento dos verbos na construção das sentenças e sua importância semântica na construção de sentidos.	Aprimorar a capacidade de compreensão de sentidos e efeitos construídos por diferentes formas verbais e possibilitar escolhas adequadas.	Potencializar a compreensão de sentidos e efeitos construídos por diferentes formas verbais para fazer escolhas adequadas.	<ol style="list-style-type: none"> (1) Refletir sobre o uso da língua como recurso identitário. (2) Desenvolver critérios para a avaliação de inovações linguísticas. (3) Refletir sobre o grau de domínio dos falantes em relação às formas prestigiadas a fim de combater o preconceito linguístico.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 7</p> <p>Pra começar: EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP15 (CE 3)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP09 (CE 4), EM13LP15 (CE 3), EM13LP45 (CE 3)</p> <p>Verbos auxiliares, formas nominais e vozes verbais NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP45 (CE 3)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP09 (CE 4), EM13LP10 (CE 4), EM13LP15 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601</p> <p>Bate-papo de respeito: EM13LP09 (CE 4), EM13LP10 (CE 4), EM13LGG303</p> <p>A língua nas ruas: EM13LP30 (CE 7), EM13LP33 (CE 3), EM13LP34 (CE 3)</p>			

Capítulo 25 – Advérbio

Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Advérbios NA PRÁTICA
Atividade(s)	Leitura e análise de tirinha de Cibele Santos.		Leitura e análise de transcrição de trecho de notícia divulgada por telejornal de Goiás; de excerto de texto acadêmico de Giselle Martins Venancio; e de carta enviada pelo escritor George Orwell à esposa.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Rever o conceito de <i>advérbio</i> e compreender seu papel na modificação do sentido de um termo ou de todo o enunciado. • Retomar os conceitos de <i>adjunto adverbial</i> e <i>locução adverbial</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar os advérbios com base nas circunstâncias que expressam. • Reconhecer o advérbio como palavra invariável. • Conhecer ou revisar o conceito de <i>palavras denotativas</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tipo de informação acrescentado ao texto pelos advérbios. • Analisar o uso de advérbios para expressar a posição do enunciador.
Justificativa(s)	Reconhecer a importância do advérbio para a construção de enunciados.	Aprimorar o processo de leitura do texto.	Analisar a modalização do discurso para ampliar a possibilidade de manejo adequado desses elementos na produção e a criticidade no processo de leitura.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 5, 7, 9</p> <p>Pra começar: EM13LP06 (CE 1), EM13LP15 (CE 3)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1)</p> <p>Advérbios NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP31 (CE 1), EM13LP34 (CE 3), EM13LP45 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601</p> <p>Investigue: EM13LP30 (CE 7), EM13LP36 (CE 2), EM13LP37 (CE 2), EM13LP38 (CE 1), EM13LP42 (CE 4), EM13CHS404</p>		

Capítulo 26 – Preposição e conjunção

Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	A preposição e a conjunção NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Análise de peça publicitária divulgada no site do grupo <i>Política por.de.para mulheres</i> .	Leitura e análise de anúncio publicitário de prevenção do câncer de mama.	Leitura e análise de trecho da notícia “Crânio encontrado na Etiópia sugere o rosto do avô da humanidade”, publicada no site do jornal <i>Estado de Minas</i> ; de tirinha do cartunista Fábio Coala; de trecho da notícia “Novidade visa manter usuário ligado em seus interesses atuais e sugere deixar de seguir pessoas com quem você não interage”, publicada no portal B9; de trecho de novela de Fernando Bonassi; e de trecho de reportagem “Sem aula há nove meses, crianças vão à biblioteca por conta própria, em Rondônia”, publicada pelo portal Amazônia Real.	(1) Discussão de comentário do escritor José de Alencar sobre o emprego de acento grave.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar textos multisemióticos. • Diferenciar preposições com função relacional das que estabelecem relações com valor semântico específico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rever o conceito de <i>preposição</i> e de <i>locução prepositiva</i>. • Identificar as relações semânticas estabelecidas por preposições. • Estudar o uso da preposição antecedendo pronomes relativos. • Rever o conceito de crase e os casos em que ocorre. • Rever o conceito de conjunção e sua função na coordenação e na subordinação de períodos. • Identificar o valor semântico das conjunções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o emprego de preposições e conjunções em textos diversos. • Empregar preposições e conjunções pertinentes para a expressão das relações desejadas. • Avaliar a presença de crase em ocorrências diversas. 	(1) Compreender a sugestão do escritor e discutir sua viabilidade.

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Justificativa(s)	Observar a construção de sintagmas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar a estrutura dos sintagmas. • Aprimorar o uso da linguagem monitorada. • Qualificar o uso de recursos de coesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar conhecimentos gramaticais necessários para a construção de textos monitorados e mais complexos. • Aprimorar a capacidade de leitura. 	(1) Refletir sobre processos que levam à consolidação da norma-padrão e seu papel no ensino.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 5, 7</p> <p>Pra começar: EM13LP08 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP44 (CE 1)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP44 (CE 1)</p> <p>A preposição e a conjunção NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP36 (CE 2), EM13LP41 (CE 7), EM13LP42 (CE 2)</p> <p>Bate-papo de respeito: CE 2, EM13LGG302, EM13LP03 (CE 1), EM13LP05 (CE 3)</p> <p>Fala ai: EM13LGG302, EM13LP22 (CE 3), EM13LP44 (CE 1)</p> <p>É lógico: CG 4</p>			

Capítulo 27 – Introdução à sintaxe e sujeito

Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	O sujeito NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Leitura e análise de web-quadrinho do cartunista Fábio Coala.	Leitura e análise de tirinha de Fernando Gonsales e de ilustração de Carol Rossetti.	Leitura e análise de trecho de notícia "Espetáculo <i>Meu Seridó</i> é selecionado para o Palco Giratório", publicada pela agência de notícias Saiba Mais; de avaliação postada em site de hospedagens; de cordel publicado em redes sociais e de trecho da introdução escrita pelo poeta Eucanaã Ferraz para obra sobre Vinicius de Moraes.	(2) Produção de comentário crítico a postagem em site de hospedagens.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar recursos de diferentes semiotes. • Reconhecer fatores que interferem no sentido atribuído às frases. • Definir o conceito de frase e reconhecer seus diferentes tipos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar o conceito de oração e diferenciar períodos simples e composto. • Reconhecer a função sintática de sujeito e de predicado. • Estudar os tipos de sujeito. • Identificar efeitos produzidos pela indeterminação do sujeito. • Estudar diferentes casos de concordância verbal e expressar um deles com algoritmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a função de sujeito em diferentes construções sintáticas, analisando as escolhas feitas pelos enunciadores. • Avaliar a concordância em textos de gêneros diversos e discutir sua adequação em situações comunicativas. 	(2) Exercitar a escrita de texto crítico, reconhecendo circunstâncias que condicionam a publicação de postagens na internet.
Justificativa(s)	Revisar conceitos importantes para iniciar o estudo da sintaxe.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conhecimento da função sintática de sujeito. • Consolidar o conhecimento de normas de concordância exigidas em situações de comunicação monitoradas. • Desenvolver o pensamento computacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a capacidade de exprimir ideias em função de um propósito comunicativo. • Fazer uso consciente e reflexivo das regras da norma-padrão. 	(2) Refletir sobre comportamentos em ambientes virtuais para desenvolver a criticidade.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 3, 4, 7, 8</p> <p>Pra começar: EM13LP02 (CE 1), EM13LP15 (CE 3)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LGG402, EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP09 (CE 4), EM13LP44 (CE 7), EM13LP49 (CE 6)</p> <p>O sujeito NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP15 (CE 3), EM13LP16 (CE 4), EM13LP24 (CE 1), EM13LP41 (CE 7), EM13LP43 (CE 7), EM13LP45 (CE 3), EM13LP49 (CE 6)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP01 (CE 2), EM13LP15 (CE 3), EM13LP40 (CE 2, 7), EM13LP41 (CE 7), EM13LP43 (CE 7)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LGG601</p> <p>Fala ai: CG 8, EM13LGG303</p> <p>É lógico: CG 4, EM13LP31 (CE 1)</p>			

Capítulo 28 – Predicados, objetos, predicativos e adjuntos adverbiais

Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Predicado, predicativo, complemento verbal, adjunto adverbial e regência verbal NA PRÁTICA
Atividade(s)	Análise de haicai do poeta Paulo Leminski.	Análise de fotografia de Roslan Rahman, publicada em galeria de fotos em site de jornal.	Leitura e análise do poema "Agonia dos Pataxós", de Eliane Potiguara; da prosa poética "À faca", de Edimilson de Almeida Pereira; de trecho de obra didática de Gustavo Caetano e do poema "Aos predadores da utopia", de Lau Siqueira.
Objetivo(s)	Retomar o conceito de oração e reconhecer a importância do predicado e a existência de três tipos de predicado diversos, classificados segundo o núcleo informativo em torno do qual se organizam.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os tipos de predicado segundo o(s) núcleo(s) em torno do(s) qual(is) se organizam. • Reconhecer aspectos de concordância no uso do verbo de ligação <i>ser</i>. • Retomar os conceitos de <i>transitividade</i> e os tipos de complemento verbal (objeto direto e indireto). • Estudar o emprego do pronome pessoal oblíquo como complemento verbal. • Identificar a função sintática de adjunto adverbial e reconhecer seu impacto na construção do sentido de enunciados. • Rever o conceito de <i>regência verbal</i> e ter informações sobre sua ocorrência nas várias situações comunicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar diferentes formas de predicado, avaliando seu impacto na construção do sentido de enunciados e sua adequação às situações comunicativas. • Identificar diferentes efeitos produzidos por adjuntos adverbiais. • Avaliar a ausência de complemento em verbos transitivos, reconhecendo casos em que ela pode ser adequada.
Justificativa(s)	Retomar o conceito de predicado.	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar conhecimentos necessários para a produção de textos monitorados, nos casos em que se fizerem necessários. • Refletir sobre as mudanças em curso na língua. 	Aprimorar a capacidade de leitura e produção textual pelo reconhecimento de efeitos de sentido produzidos pelos termos em estudo, especialmente predicativos do objeto e adjuntos adverbiais.

<p>Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades</p>	<p>CG 1, 2, 4, 7 Pra começar: EM13LP06 (CE 1), EM13LP49 (CE 6) Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP09 (CE 4), EM13LP10 (CE 1), EM13LP14 (CE 1), EM13LP24 (CE 1), EM13LP49 (CE 6) Predicado, predicativo, complemento verbal, adjunto adverbial e regência verbal NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP05 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2) Biblioteca cultural: EM13LP51 (CE 2), EM13LGG601 Fala ai: EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LP20 (CE 2)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Capítulo 29 – Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo

Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Complemento nominal, adjunto adnominal, concordância nominal, aposto e vocativo NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Análise de cartaz de campanha de interesse social.	Leitura e análise de tirinha de André Dahmer e de trecho de transcrição de reportagem televisiva.	Leitura e análise de manchetes de notícias; de trecho da reportagem “Questão de humor”, publicada na revista <i>Superinteressante</i> ; e de trecho de ensaio de Grace Passó.	(2) Produção de paráfrase de trecho do ensaio de Grace Passó. (3) Pesquisa e discussão sobre concordância nominal de número e gênero.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Analisar o uso de semioses diversas na construção do sentido do cartaz publicitário. Reconhecer termos necessários para complementação de nomes e termos acessórios. Diferenciar as funções sintáticas de complemento nominal e adjunto adnominal. 	<ul style="list-style-type: none"> Entender a função sintática de complemento nominal e de adjunto adnominal. Estudar alguns casos de concordância nominal. Compreender o conceito de aposto e reconhecer suas funções. Definir vocativo. Estudar diferentes usos da vírgula no interior das orações. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar casos de ambiguidade. Analisar e avaliar o uso de vírgulas no interior das orações. Reconhecer o impacto do uso de adjuntos adnominais sobre o sentido de enunciados. 	(2) Exercitar a escrita de paráfrase, com ênfase na precisão de substituições de termos e no manejo de citações diretas e indiretas. (3) Identificar e avaliar diferenças entre prescrições da norma-padrão e usos linguísticos em diferentes variedades em relação à concordância nominal dos termos <i>bastante</i> , <i>meio</i> e <i>obrigado</i> .
Justificativa(s)	Perceber a necessidade ou não de complementação de nomes.	Analisar alguns dos constituintes do período para potencializar escolhas adequadas aos propósitos da comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar as habilidades de identificar e corrigir eventuais problemas estruturais em sintagmas. Reforçar a habilidade de escrever textos monitorados, quando exigido. 	(2) Saber controlar diferentes vozes no interior de um texto. (3) Qualificar a prática e o registro de pesquisas. (3) Aprofundar a compreensão do fenômeno da variação linguística e ampliar a consciência acerca das expectativas de uso da língua.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 7, 9 Pra começar: EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP44 (CE 7) Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LGG202, EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP45 (CE 3) Complemento nominal, adjunto adnominal, concordância nominal, aposto e vocativo NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP05 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP45 (CE 3) Desafio de linguagem: EM13LGG203, EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP12 (CE 7), EM13LP34 (CE 3) Biblioteca cultural: EM13LP51 (CE 2), EM13LGG601 A língua nas ruas: EM13LP10 (CE 4), EM13LP30 (CE 7)</p>			

Capítulo 30 – Orações coordenadas

Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Orações coordenadas NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Leitura e análise de webcartum de Cecília Ramos.	Leitura e análise de webquadrinho de Caetano Cury.	Leitura e análise de webquadrinho de Juliana Braga e de trecho de transcrição de entrevista feita por Cristian Wariu.	(3) Pesquisa sobre redundância no uso de conjunções adversativas.
Objetivo(s)	Diferenciar relações de coordenação e subordinação.	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer orações coordenadas e diferenciar orações sindéticas de assindéticas. Aprender os tipos de oração coordenada sindética. Produzir algoritmo para definir pontuação em períodos com orações coordenadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar valores semânticos expressos por diferentes conjunções em contextos particulares. Reescrever orações coordenadas assindéticas introduzindo conjunções coordenativas. Analisar o uso de conjunções coordenativas e outros conectores em textos orais. 	(3) Observar o uso de conjunções adversativas redundantes para diferenciar escolhas estilísticas e falhas de construção.
Justificativa(s)	Analisar aspectos da sintaxe do português.	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a compreensão das relações sintáticas e semânticas em períodos com orações coordenadas. Ampliar o repertório de conectores para construção de textos mais precisos e complexos. Escrever textos observando as estruturas sintáticas e a pontuação. 	Ampliar a compreensão das relações sintáticas e semânticas entre orações coordenadas para aprimorar a leitura e qualificar a produção textual.	(3) Refletir sobre o grau de consciência do falante acerca de suas construções.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 7, 9 Pra começar: EM13LGG101 (CE 1), EM13LP02 (CE 1), EM13LP15 (CE 3) Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP14 (CE 1) Orações coordenadas NA PRÁTICA: EM13LGG204, EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP14 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP16 (CE 4), EM13LP45 (CE 3) Biblioteca cultural: EM13LP51 (CE 2), EM13LGG601 A língua nas ruas: EM13LP02 (CE 1), EM13LP12 (CE 7) Fala ai: EM13LGG303</p>			

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Capítulo 31 – Orações subordinadas adjetivas e adverbiais			
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Oração subordinada adjetiva NA PRÁTICA e Oração subordinada adverbial NA PRÁTICA
Atividade(s)	Análise de lambe-lambe e de grafite encontrados em áreas públicas da cidade de São Paulo.	Leitura e análise de tirinha de Fernando Gonsales e de webquadrinho de Julian Franco.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de <i>card</i> divulgado pelo Conselho Nacional de Justiça e de trecho do romance <i>Ainda estou aqui</i>, de Marcelo Rubens Paiva. Leitura e análise de poema de Antônio Bispo dos Santos; de transcrição de trecho de reportagem feita pela TV Senado; de trecho de reportagem publicada pela revista <i>Veja</i>; e de trecho da reportagem “Brasileiras criam 1ª plataforma de curadoria de conhecimento baseada em ‘algoritmo ético’”, publicada em <i>site</i> jornalístico.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Analisar lambe-lambe e grafite, levando em consideração seus contextos de circulação e sua linguagem. Analisar o uso da subordinação para reconhecer estruturas sintáticas e diferenciar funções sintáticas da partícula <i>que</i>, associando-as aos diferentes tipos de oração subordinada (substantivas, adjetivas e adverbiais). 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a equivalência de adjunto adnominal e oração subordinada adjetiva. Diferenciar as funções explicativa e restritiva da oração adjetiva e compreender a função da vírgula. Reconhecer a função das orações adverbiais na expressão de circunstâncias que envolvem as orações principais. Conhecer os valores semânticos expressos pelas conjunções subordinativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar <i>card</i> reconhecendo relações de intertextualidade. Identificar o valor semântico de diferentes orações subordinadas adjetivas e adverbiais. Identificar efeitos criados pelo uso expressivo de conjunções. Reescrever, de maneira adequada, trechos que contêm coordenação e subordinação. Analisar a expressão de dados estatísticos.
Justificativa(s)	Revisar a estrutura dos períodos com orações subordinadas.	Ampliar o repertório de conectores para construção de textos mais precisos e complexos.	Consolidar a compreensão das relações sintáticas e semânticas em períodos com orações adjetivas e adverbiais para aprimorar a leitura e a produção textual.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 7, 9</p> <p>Pra começar: EM13LP01 (CE 1), EM13LP24 (CE 1)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1)</p> <p>Oração subordinada adjetiva NA PRÁTICA: EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP23 (CE 7), EM13LP37 (CE 2), EM13LP44 (CE 7), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Oração subordinada adverbial NA PRÁTICA: EM13LP02 (CE 1), EM13LP03 (CE 1), EM13LP04 (CE 1), EM13LP05 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP23 (CE 7), EM13LP37 (CE 2), EM13LP38 (CE 1, 2), EM13LP41 (CE 7), EM13LP45 (CE 3), EM13LP49 (CE 6), EM13LP52 (CE 2)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LP51 (CE 2), EM13LGG601</p>		

Capítulo 32 – Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas				
Seção	Pra começar	Reflexões linguísticas/semióticas	Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas NA PRÁTICA	Bate-papo de respeito (1), Desafio de linguagem (2) e A língua nas ruas (3)
Atividade(s)	Leitura e análise de web-quadrinho de Majane Silveira.	Leitura e análise de tirinha de André Dahmer.	Leitura e análise de trecho de petição do coletivo <i>Eu não sou uma Gracinha</i> , publicada em <i>site</i> ; de trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e de trecho da crônica “Acho que sábado não chove”, publicada no <i>blog</i> do escritor Lucão.	<ol style="list-style-type: none"> Debate sobre apoio do grêmio da escola ao movimento proposto na petição do coletivo <i>Eu não sou uma Gracinha</i>. Pesquisa sobre o uso de orações principais para modalizar o conteúdo de enunciados.
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a função da conjunção integrante <i>que</i>. Definir orações subordinadas substantivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as diferentes funções sintáticas exercidas por orações subordinadas substantivas. Reconhecer a estrutura de orações subordinadas substantivas reduzidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar circunstâncias expressas por orações adverbiais. Identificar as funções de diferentes orações subordinadas e classificá-las. Identificar o valor semântico de orações reduzidas. 	<ol style="list-style-type: none"> Exercitar o debate e a defesa de posições. Fazer levantamento de orações que modalizem o discurso, observando a estrutura dos períodos compostos.
Justificativa(s)	Consolidar a compreensão do processo de subordinação.	Reconhecer os processos de redução e desenvolvimento de orações como recursos para aprimorar a produção textual.	Consolidar conhecimentos de sintaxe necessários para a construção de textos mais complexos.	<ol style="list-style-type: none"> Estimular o engajamento na busca de solução para problemas que envolvem a coletividade. Ampliar o repertório de construções disponíveis para expressar ideias e opiniões.
Competências gerais (CG) e competências específicas (CE) e habilidades	<p>CG 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10</p> <p>Pra começar: EM13LP02 (CE 1), EM13LP08 (CE 1)</p> <p>Reflexões linguísticas/semióticas: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP09 (CE 4), EM13LP15 (CE 3)</p> <p>Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas NA PRÁTICA: EM13LP01 (CE 2), EM13LP02 (CE 1), EM13LP05 (CE 1), EM13LP06 (CE 1), EM13LP07 (CE 1), EM13LP08 (CE 1), EM13LP15 (CE 3), EM13LP26 (CE 1)</p> <p>Desafio de linguagem: EM13LP24 (CE 1), EM13LP25 (CE 1, 2, 3), EM13LP27 (CE 3)</p> <p>Biblioteca cultural: EM13LP51 (CE 2), EM13LGG601</p> <p>A língua nas ruas: EM13LP12 (CE 7)</p>			



Referências bibliográficas

- ARRIGUCCI JR., Davi. *Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ATHAYDE, Tristão de (Alceu Amoroso Lima). *Contribuição à história do Modernismo: o Pré-Modernismo*. Rio de Janeiro: Agir, 1948.
- AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2018.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASTIDE, Roger. *A poesia afro-brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1943.
- BASTIDE, Roger. Le Symbolisme brésilien. In: *Mercure de France*, Paris, 1^o nov. 1953.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1995.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 34. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.
- BILAC, Olavo; PASSOS, Guimarães. *Tratado de versificação*. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0042-01168.html>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- 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: 6 ago. 2020.
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio (Funai). Da grafia dos nomes indígenas. In: *Manual de redação oficial da Funai*. Brasília: Funai, 2016.
- BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Bauru: Edusc, 1999.
- BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- 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.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- CAMARGOS, Márcia. *Semana de 22: entre vaias e aplausos*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- CAMPOS, Haroldo de. *Morfologia do Macunaíma*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. *Obras completas de Oswald de Andrade*. São Paulo: Globo, 2003.
- CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. In: CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
- CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira: das origens ao Realismo*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. *A personagem de ficção*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- 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.
- CARPEAUX, Otto Maria. Uma crítica ao Simbolismo. In: *O Jornal*, Rio de Janeiro, 24 maio 1953.
- CARVALHO, Ronald de. *Pequena história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Briguier, 1922.
- CASTELLO, José Aderaldo. *A literatura brasileira: origens e unidade (1500-1960)*. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2004.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- 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 mar. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ECO, Umberto. O resgate romântico do feio. In: ECO, Umberto. *A história da feiura*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ELIS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).
- FIORIN, José Luís. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- FIORIN, José Luís. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FIORIN, José Luís. (org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. *O império do Belo Monte: vida e morte de Canudos*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.
- GANCHO, Candida V. *Como analisar narrativas*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 13. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- 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.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: ALAIN, Paire (dir.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GRIECO, Agripino. *Evolução da poesia brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.

GUINSBURG, J. (org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (org.). *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Stylus, v. 12).

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix e Universidade de São Paulo, 1969.

KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. V. *A inter-relação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. *Estrutura da notícia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Fundamentos).

LAFETÁ, João Luiz. 1930: a crítica e o Modernismo. São Paulo: Duas Cidades, 1974.

LINS, Álvaro. Valores e misérias em *Vidas secas*. In: LINS, Álvaro. *Os mortos de sobrecasaca*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

LUFT, Celso Pedro. Introdução. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 1995.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. São Paulo: Globo, 2003.

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: 9 abr. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). *Hipertextos digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Eduardo Vieira. *O mito alencariano*. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49741/53853>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

MATTOSO, Glauco. *Tratado de versificação*. São Paulo: Annablume, 2010.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. 1. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa*. 36. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa através dos textos*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MURICY, Andrade. *Panorama da poesia simbolista brasileira*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. In: Portal da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

NOVAES, Adauto (org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Mary de (org.). *João Cabral de Melo Neto: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

PIGNATARI, Décio. Marco zero de Andrade. In: *O Estado de S. Paulo*. São Paulo: 24 out. 1964. (Suplemento literário).

PINHEIRO, Cleusa Rios. *Confluências: crítica literária e psicanálise*. São Paulo: Nova Alexandria/Edusp, 1995. (Série Pensamento Universitário).

PRADO, Décio de Almeida. O advento do Romantismo. In: PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1999.

PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Série Projetos paralelos, v. 1).

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RONCARI, Luiz. *Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp, 1995.

ROSENFELD, Anatol. *Texto/contexto I*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SARAIVA, Antônio José; LOPES, Oscar. *História da literatura portuguesa*. 17. ed. corrigida e atualizada. Porto: Porto Editora, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. *O que é literatura?* São Paulo: Vozes, 2015.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Gláris Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARZ, Lília Moritz (org.). *Contos completos de Lima Barreto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHWARZ, Roberto. A contribuição de John Gledson. In: GLEDSON, John. *Machado de Assis: ficção e história*. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SILVA, José Romerito. *O grau em perspectiva: uma abordagem centrada no uso*. São Paulo: Cortez, 2015.

SPINA, Segismundo. *Era medieval*. 11. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Coleção Presença da literatura portuguesa).

SQUARISI, Dad. *Manual de redação e estilo para mídias convergentes*. São Paulo: Geração, 2011.

STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007. (Coleção Enfoques letras).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILELA, Ana C. et al. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 14, n. 1, jan.-jun. 2006.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore V. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Almedina, 2001.

VILLA, Marco Antônio. *Canudos: o campo em chamas (1893-1897)*. São Paulo: Saraiva, 2013 (Coleção Que história é esta?)

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Schwarcz, 1999.

ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente?. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, jun. 2007.

ZOLA, Émile. *O romance experimental e o Naturalismo no teatro*. Tradução de Ítalo Caroni e Célia Berreini. São Paulo: Perspectiva, 1982.

Referências bibliográficas complementares

Você deve ter observado que, espalhados pelos capítulos, há boxes nomeados **Biblioteca cultural**. São sugestões comentadas de sites, livros, filmes etc. que complementam seus estudos sobre o tema em foco. Por exemplo, no capítulo 3, indicamos uma animação em 3-D para você conhecer, de uma forma diferente, um dos episódios de *Os lusíadas*, de Camões; no 8, indicamos um site cujo conteúdo amplia seu conhecimento sobre as obras da autora contemporânea Maria Valéria Rezende; e no 22 mostramos como você pode acessar o Museu da Pessoa, um museu virtual cujo acervo é formado por histórias de vida. Não deixe de consultar esse material!



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-65-5779-285-8



9 786557 792858