Wilton Ormundo
Cristiane Siniscalchi

MODERNA SUPERAÇÃO!

PORTUGUÊS

ORMUNDO & SINISCALCHI

MANUAL DO PROFESSOR



VOLUME III

ENSINO MÉDIO
3º ANO

Área de conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

Componente curricular
Língua Portuguesa

MODERNA

Wilton Ormundo

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

Cristiane Siniscalchi

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

MODERNA SUPERAÇÃO!

PORTUGUÊS

ORMUNDO & SINISCALCHI

VOLUME III

ENSINO MÉDIO
3º ANO

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

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição
São Paulo, 2024

MODERNA

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

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

---

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

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

3º ano : ensino médio : volume III.
Componente curricular: Língua portuguesa.
Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias.
ISBN 978-85-16-14091-5 (aluno)
ISBN 978-85-16-14092-2 (professor)

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

24-227005 CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Ensino médio 469.07

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

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

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

Caro estudante,

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

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

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

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

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

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

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

Um abraço.



ROMAN SAMBORSKYI/SHUTTERSTOCK

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

CONHEÇA SEU LIVRO

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





Abertura de bloco

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



Capítulos Experienciando

Nesses capítulos, você é convidado a realizar atividades que possibilitam experienciar vivências importantes para sua formação acadêmica e cidadã.



Abertura de capítulo

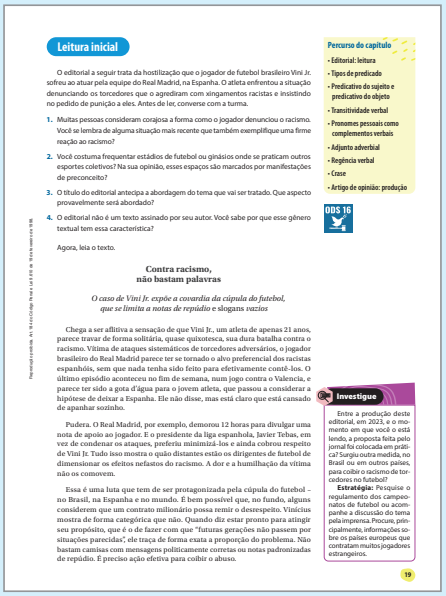
Uma imagem e um comentário familiarizam você com as aprendizagens que vai desenvolver.

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

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

Leitura

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


Leitura inicial

O editorial a seguir trata da hostilização que o jogador de futebol brasileiro Vini Jr. sofreu ao atuar pela equipe do Real Madrid, na Espanha. O atleta enfrentou a situação denunciando os torcedores que o agrediram com xingamentos racistas e insistindo no pedido de punição a eles. Antes de ler, converse com a turma.

1. Muitas pessoas consideram corajosa a forma como o jogador denunciou o racismo. Você se lembra de alguma situação mais recente que também exemplifique uma firme reação ao racismo?
2. Você costuma frequentar estádios de futebol ou ginásios onde se praticam outros esportes coletivos? Na sua opinião, esses espaços são marcados por manifestações de preconceito?
3. O título do editorial antecipa a abordagem do tema que vai ser tratado. Que aspecto provavelmente será abordado?
4. O editorial não é um texto assinado por seu autor. Você sabe por que esse gênero textual tem essa característica?

Agora, leia o texto.

Contra racismo, não bastam palavras

O caso de Vini Jr. expõe a covardia da cúpula do futebol, que se limita a notas de repúdio e slogans *vazios*

Chega a ser aflitiva a sensação de que Vini Jr., um atleta de apenas 21 anos, parece travar de forma solitária, quase quixotesca, sua dura batalha contra o racismo. Vítima de ataques sistemáticos de torcedores adversários, o jogador brasileiro do Real Madrid parece ter se tornado o alvo preferencial dos racistas espanhóis, sem que nada tenha sido feito para efetivamente contê-los. O último episódio aconteceu no fim de semana, num jogo contra o Valencia, e parece ter sido a gota d'água para o jovem atleta, que passou a considerar a hipótese de deixar a Espanha. Ele não disse, mas está claro que está cansado de apanhar sozinho.

Pudera. O Real Madrid, por exemplo, demorou 12 horas para divulgar uma nota de apoio ao jogador. E o presidente da liga espanhola, Javier Tebas, em vez de condenar os ataques, preferiu minimizá-los e ainda colheu respeito de Vini Jr. Tudo isso mostra o quão distantes estão os dirigentes de futebol de dimensionar os efeitos nefastos do racismo. A dor e a humilhação da vítima não os comovem.

Essa é uma luta que tem de ser protagonizada pela cúpula do futebol – no Brasil, na Espanha e no mundo. É bem possível que, no fundo, alguns considerem que um contrato milionário possa remir o desrespeito. Vinícius mostra de forma categórica que não. Quando diz estar pronto para atingir seu propósito, que é o de fazer com que "futuras gerações não passem por situações parecidas", ele traça de forma exata a proporção do problema. Não bastam camisas com mensagens politicamente corretas ou notas padronizadas de repúdio. É preciso ação efetiva para coibir o abuso.

Percurso do capítulo
- Editorial: leitura
- Tipos de predicado
- Predicativo do sujeito e predicativo do objeto
- Transitividade verbal
- Pronomes pessoais como complementos verbais
- Adjunto adverbial
- Regência verbal
- Crase
- Artigo de opinião: produção

ODS 16

Investigue

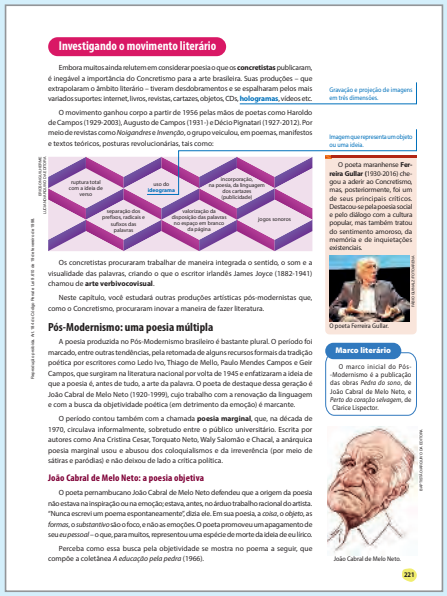
Entre a produção deste editorial, em 2023, e o momento em que você o está lendo, a proposta feita pelo jornal foi colocada em prática? Surgiu outra medida, no Brasil ou em outros países, para coibir o racismo de torcedores no futebol?

Estratégia: Pesquise o regulamento dos campeonatos de futebol ou acompanhe a discussão do tema pela imprensa. Procure, principalmente, informações sobre os países europeus que contratam muitos jogadores estrangeiros.

19

Investigando o movimento literário

Desenvolve sua habilidade de ler textos literários, dialogando com os temas e estilos de cada época.


Investigando o movimento literário

Embora muitos ainda relutem em considerar poesia o que os **concretistas** publicaram, é inegável a importância do Concretismo para a arte brasileira. Suas produções – que extrapolaram o âmbito literário – tiveram desdobramentos e se espalharam pelos mais variados suportes: internet, livros, revistas, cartazes, objetos, CDs, **hologramas**, vídeos etc.

Gravação e projeção de imagens em três dimensões.

O movimento ganhou corpo a partir de 1956 pelas mãos de poetas como Haroldo de Campos (1929-2003), Augusto de Campos (1931-) e Décio Pignatari (1927-2012). Por meio de revistas como *Noigandres* e *Invenção*, o grupo veiculou, em poemas, manifestos e textos teóricos, posturas revolucionárias, tais como:

Os concretistas procuraram trabalhar de maneira integrada o sentido, o som e a visualidade das palavras, criando o que o escritor irlandês James Joyce (1882-1941) chamou de **arte verbivocovisual**.

Neste capítulo, você estudará outras produções artísticas pós-modernistas que, como o Concretismo, procuraram inovar a maneira de fazer literatura.

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 escritores como Ledo Ivo, Thiago de Mello, Paulo Mendes Campos e Geir Campos, que surgiram na literatura nacional por volta de 1945 e enfatizaram a ideia de que a poesia é, antes de tudo, a arte da palavra. O poeta de destaque dessa geração é João Cabral de Melo Neto (1920-1999), 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, na década de 1970, circulava informalmente, sobretudo entre o público universitário. Escrita por autores como Ana Cristina Cesar, Torquato Neto, Waly Salomão e Chacal, a anarquiza poesia marginal usou e abusou dos coloquialismos e da irreverência (por meio de sátiras e paródias) e não deixou de lado a crítica política.

João Cabral de Melo Neto: a poesia objetiva

O poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto 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", disse ele. Em sua poesia, 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.

Perceba como essa busca pela objetividade se mostra no poema a seguir, que compõe a coletânea *A educação pela pedra* (1966).

O poeta Ferreira Gullar.

O poeta maranhense **Ferreira Gullar** (1930-2016) chegou a aderir ao Concretismo, mas, posteriormente, foi um de seus principais críticos. Destacou-se pela poesia social e pelo diálogo com a cultura popular, mas também tratou do sentimento amoroso, da memória e de inquietações existenciais.

Marco literário

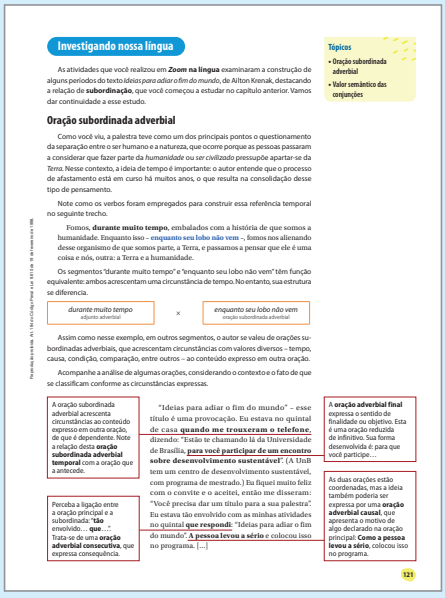
O marco inicial do Pós-Modernismo é a publicação das obras *Pedra do sono*, de João Cabral de Melo Neto, e *Porta do consolo selvagem*, de Clarice Lispector.

João Cabral de Melo Neto.

221

Investigando nossa língua

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


Investigando nossa língua

As atividades que você realizou em **Zoom na língua** examinaram a construção de alguns períodos do texto *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, destacando a relação de **subordinação**, que você começou a estudar no capítulo anterior. Vamos dar continuidade a esse estudo.

Oração subordinada adverbial

Como você viu, a palestra teve como um dos principais pontos o questionamento da separação entre o ser humano e a natureza, que ocorre porque as pessoas passaram a considerar que fazer parte da *humanidade ou ser civilizado* pressupõe apartar-se da *Terra*. Nesse contexto, a ideia de tempo é importante: o autor entende que o processo de afastamento está em curso há muitos anos, o que resulta na consolidação desse tipo de pensamento.

Note como os verbos foram empregados para construir essa referência temporal no seguinte trecho.

Fomos, **durante muito tempo**, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – **enquanto seu lobo não vem** –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade.

Os segmentos "durante muito tempo" e "enquanto seu lobo não vem" têm função equivalente: ambos acrescentam uma circunstância de tempo. No entanto, sua estrutura se diferencia.

durante muito tempo — adjunto adverbial × *enquanto seu lobo não vem* — oração subordinada adverbial

Assim como nesse exemplo, em outros segmentos, o autor se valeu de orações subordinadas adverbiais, que acrescentam circunstâncias com valores diversos – tempo, causa, condição, comparação, entre outros – ao conteúdo expresso em outra oração.

Acompanhe a análise de algumas orações, considerando o contexto e o fato de que se classificam conforme as circunstâncias expressas.

A oração subordinada adverbial acrescenta circunstâncias ao conteúdo expresso em outra oração, de que é dependente. Note a relação desta **oração subordinada adverbial temporal** com a oração que a antecede.

"Ideias para adiar o fim do mundo" – esse título é uma provocação. Eu estava no quintal de casa **quando me trouxeram o telefone**, dizendo: "Estão te chamando lá da Universidade de Brasília, **para você participar de um encontro sobre desenvolvimento sustentável**". (A UnB tem um centro de desenvolvimento sustentável, com programa de mestrado.) Eu fiquei muito feliz com o convite e o aceitei, então me disseram: "Você precisa dar um título para a sua palestra". Eu estava tão envolvido com as minhas atividades no quintal **que respondi**: "Ideias para adiar o fim do mundo". **A pessoa leveu a sério** e colocou isso no programa. [...]

A **oração adverbial final** expressa o sentido de finalidade ou objetivo. Esta é uma oração reduzida de infinitivo. Sua forma desenvolvida é: para que você participe...

As duas orações estão coordenadas, mas a ideia também poderia ser expressa por uma **oração adverbial causal**, que apresenta o motivo de algo declarado na oração principal: **Como a pessoa leveu a sério**, colocou isso no programa.

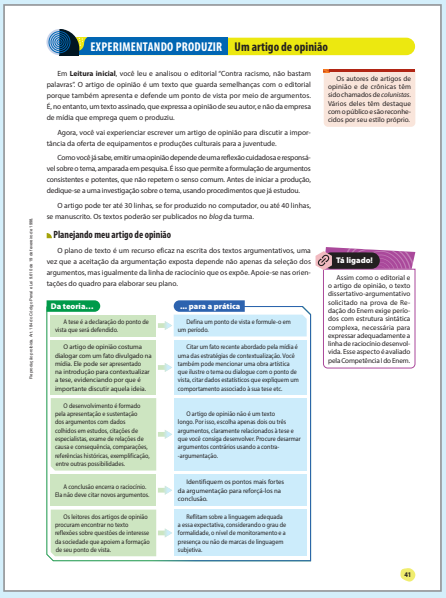
Perceba a ligação entre a oração principal e a subordinada: "**Ele** envolvido... **que**...". Trata-se de uma **oração adverbial consecutiva**, que expressa consequência.

Tópicos
- Oração subordinada adverbial
- Valor semântico das conjunções

121

Experimentando produzir

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


EXPERIMENTANDO PRODUZIR Um artigo de opinião

Em **Leitura inicial**, você leu e analisou o editorial "Contra racismo, não bastam palavras". O artigo de opinião é um texto que guarda semelhanças com o editorial porque também apresenta e defende um ponto de vista por meio de argumentos. É, no entanto, um texto assinado, que expressa a opinião de seu autor, e não da empresa de mídia que empresa quem o produziu.

Agora, você vai experienciar escrever um artigo de opinião para discutir a importância da oferta de equipamentos e produções culturais para a juventude.

Como você já sabe, emitir uma opinião depende de uma reflexão cuidadosa e responsável sobre o tema, amparada em pesquisa. É isso que permite a formulação de argumentos consistentes e potentes, que não repetem o senso comum. Antes de iniciar a produção, dedique-se a uma investigação sobre o tema, usando procedimentos que já estudou.

O artigo pode ter até 30 linhas, se for produzido no computador, ou até 40 linhas, se manuscrito. Os textos poderão ser publicados no *blog* da turma.

Os autores de artigos de opinião e de crônicas têm sido chamados de colunistas. Vários deles têm destaque com o público e são reconhecidos por seu estilo próprio.

Planejando meu artigo de opinião

O plano de texto é um recurso eficaz na escrita dos textos argumentativos, uma vez que a aceitação da argumentação exposta depende não apenas da seleção dos argumentos, mas igualmente da linha de raciocínio que os expõe. Apoie-se nas orientações do quadro para elaborar seu plano.

Tá ligado!

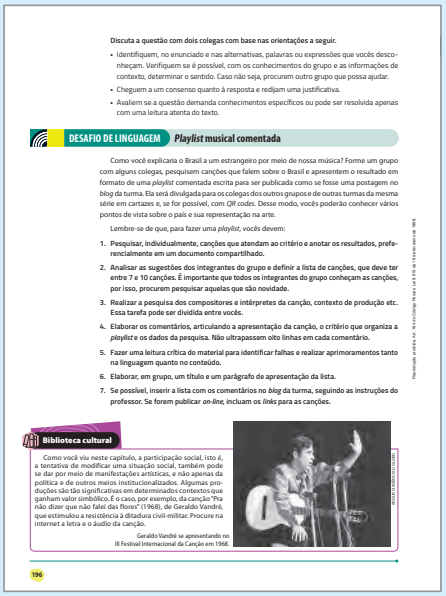
Assim como o editorial e o artigo de opinião, o texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de Redação do Enem exige períodos com estrutura sintática complexa, necessária para expressar adequadamente a linha de raciocínio desenvolvida. Esse aspecto é avaliado pela Competência I do Enem.

Da teoria...	... para a prática
A tese é a declaração do ponto de vista que será defendido.	Defina um ponto de vista e formule-o em um período.
O artigo de opinião costuma dialogar com um fato divulgado na mídia. Ele pode ser apresentado na introdução para contextualizar a tese, evidenciando por que é importante discutir aquela ideia.	Citar um fato recente abordado pela mídia é uma das estratégias de contextualização. Você também pode mencionar uma obra artística que ilustre o tema ou dialogue com o ponto de vista, citar dados estatísticos que expliquem um comportamento associado à sua tese etc.
O desenvolvimento é formado pela apresentação e sustentação dos argumentos com dados colhidos em estudos, citações de especialistas, exame de relações de causa e consequência, comparações, referências históricas, exemplificação, entre outras possibilidades.	O artigo de opinião não é um texto longo. Por isso, escolha apenas dois ou três argumentos, claramente relacionados à tese e que você consiga desenvolver. Procure desarmar argumentos contrários usando a contra-argumentação.
A conclusão encerra o raciocínio. Ela não deve citar novos argumentos.	Identifiquem os pontos mais fortes da argumentação para reforçá-los na conclusão.
Os leitores dos artigos de opinião procuram encontrar no texto reflexões sobre questões de interesse da sociedade que apoiem a formação de seu ponto de vista.	Reflitam sobre a linguagem adequada a essa expectativa, considerando o grau de formalidade, o nível de monitoramento e a presença ou não de marcas de linguagem subjetiva.

41

Desafio de linguagem

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


Discuta a questão com dois colegas com base nas orientações a seguir.

- Identifiquem, no enunciado e nas alternativas, palavras ou expressões que vocês desconheçam. Verifiquem se é possível, com os conhecimentos do grupo e as informações de contexto, determinar o sentido. Caso não seja, procurem outro grupo que possa ajudar.
- Cheguem a um consenso quanto à resposta e redijam uma justificativa.
- Avaliem se a questão demanda conhecimentos específicos ou pode ser resolvida apenas com uma leitura atenta do texto.

DESAFIO DE LINGUAGEM *Playlist* musical comentada

Como você explicaria o Brasil a um estrangeiro por meio de nossa música? Forme um grupo com alguns colegas, pesquisem canções que falem sobre o Brasil e apresentem o resultado em formato de uma *playlist* comentada escrita para ser publicada como se fosse uma postagem no *blog* da turma. Ela será divulgada para os colegas dos outros grupos e de outras turmas da mesma série em cartazes e, se for possível, com *QR codes*. Desse modo, vocês poderão conhecer vários pontos de vista sobre o país e sua representação na arte.

Lembre-se de que, para fazer uma *playlist*, vocês devem:

1. **Pesquisar, individualmente, canções que atendam ao critério e anotar os resultados, preferencialmente em um documento compartilhado.**
2. **Analisar as sugestões dos integrantes do grupo e definir a lista de canções, que deve ter entre 7 e 10 canções. É importante que todos os integrantes do grupo conheçam as canções, por isso, procurem pesquisar aquelas que são novidade.**
3. **Realizar a pesquisa dos compositores e intérpretes da canção, contexto de produção etc. Essa tarefa pode ser dividida entre vocês.**
4. **Elaborar os comentários, articulando a apresentação da canção, o critério que organiza a *playlist* e os dados da pesquisa. Não ultrapassem oito linhas em cada comentário.**
5. **Fazer uma leitura crítica do material para identificar falhas e realizar aprimoramentos tanto na linguagem quanto no conteúdo.**
6. **Elaborar, em grupo, um título e um parágrafo de apresentação da lista.**
7. **Se possível, inserir a lista com os comentários no *blog* da turma, seguindo as instruções do professor. Se forem publicar *on-line*, incluam os *links* para as canções.**

Biblioteca cultural

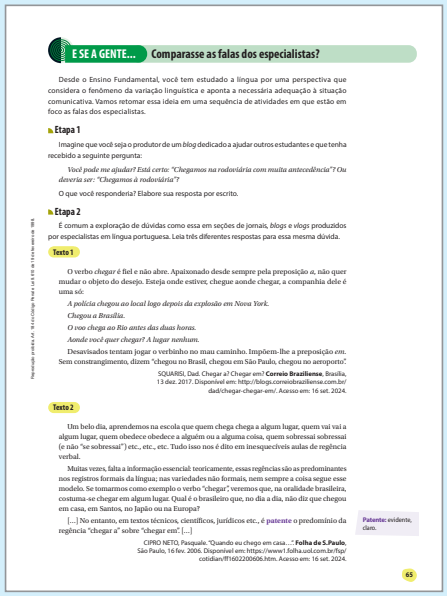
Como você viu neste capítulo, a participação social, isto é, a tentativa de modificar uma situação social, também pode se dar por meio de manifestações artísticas, e não apenas da política e de outros meios institucionalizados. Algumas produções são tão significativas em determinados contextos que ganham valor simbólico. É o caso, por exemplo, da canção "Pra não dizer que não falei das flores" (1968), de Geraldo Vandré, que estimulou a resistência à ditadura civil-militar. Procure na internet a letra e o áudio da canção.

Geraldo Vandré se apresentando no III Festival Internacional da Canção em 1968.

196

E se a gente...

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


E SE A GENTE... Comparasse as falas dos especialistas?

Desde o Ensino Fundamental, você tem estudado a língua por uma perspectiva que considera o fenômeno da variação linguística e aponta a necessária adequação à situação comunicativa. Vamos retomar essa ideia em uma sequência de atividades em que estão em foco as falas dos especialistas.

Etapa 1

Imagine que você seja o produtor de um *blog* dedicado a ajudar outros estudantes e que tenha recebido a seguinte pergunta:

Você pode me ajudar? Está certo: "Chegamos na rodoviária com muita antecedência"? Ou deveria ser: "Chegamos à rodoviária"?

O que você responderia? Elabore sua resposta por escrito.

Etapa 2

É comum a exploração de dúvidas como essa em seções de jornais, *blogs* e *vlogs* produzidos por especialistas em língua portuguesa. Leia três diferentes respostas para essa mesma dúvida.

Texto 1

O verbo *chegar* é fiel e não abre. Apaixonado desde sempre pela preposição *a*, não quer mudar o objeto do desejo. Esteja onde estiver, chegue aonde chegar, a companhia dele é uma só:

A polícia chegou ao local logo depois da explosão em Nova York.
Chegou a Brasília.
O voo chega ao Rio antes das duas horas.
Aonde você quer chegar? A lugar nenhum.

Desavisados tentam jogar o verbinho no mau caminho. Impõem-lhe a preposição *em*. Sem constrangimento, dizem "chegou no Brasil, chegou em São Paulo, chegou no aeroporto".

SQUARISI, Dad. Chegar a? Chegar em? **Correio Braziliense**, Brasília, 13 dez. 2017. Disponível em: http://blogs.correiobraziliense.com.br/dad/chegar-chegar-em/. Acesso em: 16 set. 2024.

Texto 2

Um belo dia, aprendemos na escola que quem chega chega a algum lugar, quem vai vai a algum lugar, quem obedece obedece a alguém ou a alguma coisa, quem sobressai sobressai (e não "se sobressai") etc., etc., etc. Tudo isso nos é dito em inesquecíveis aulas de regência verbal.

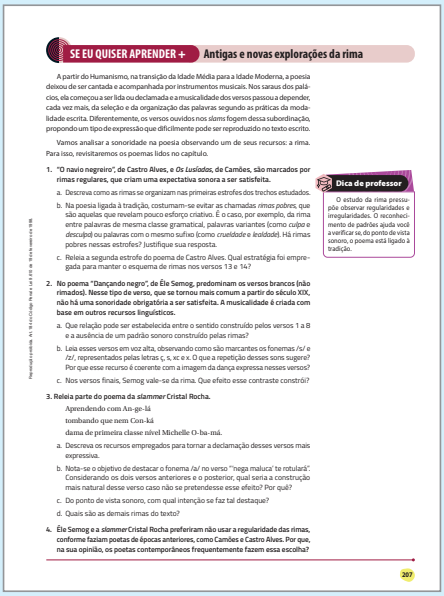
Muitas vezes, falta a informação essencial: teoricamente, essas regências são as predominantes nos registros formais da língua; nas variedades não formais, nem sempre a coisa segue esse modelo. Se tomarmos como exemplo o verbo "chegar", veremos que, na oralidade brasileira, costuma-se chegar em algum lugar. Qual é o brasileiro que, no dia a dia, não diz que chegou em casa, em Santos, no Japão ou na Europa?

[...] No entanto, em textos técnicos, científicos, jurídicos etc., é **patente** o predomínio da regência "chegar a" sobre "chegar em". [...]

CIPRO NETO, Pasquale. "Quando eu chego em casa..." **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 16 fev. 2006. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1602200606.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

Patente: evidente, claro.

65



SE EU QUISER APRENDER + Antigas e novas explorações da rima

A partir do Humanismo, na transição da Idade Média para a Idade Moderna, a poesia deixou de ser cantada e acompanhada por instrumentos musicais. Nos saraus dos palácios, ela começou a ser lida ou declamada e a musicalidade dos versos passou a depender, cada vez mais, da seleção e da organização das palavras segundo as práticas da modalidade escrita. Diferentemente, os versos ouvidos nos *slams* fogem dessa subordinação, propondo um tipo de expressão que dificilmente pode ser reproduzido no texto escrito.

Vamos analisar a sonoridade na poesia observando um de seus recursos: a rima. Para isso, revisitaremos os poemas lidos no capítulo.

1. **"O navio negreiro", de Castro Alves, e *Os Lusíadas*, de Camões, são marcados por rimas regulares, que criam uma expectativa sonora a ser satisfeita.**
   a. Descreva como as rimas se organizam nas primeiras estrofes dos trechos estudados.
   b. Na poesia ligada à tradição, costumam-se evitar as chamadas *rimas pobres*, que são aquelas que revelam pouco esforço criativo. É o caso, por exemplo, da rima entre palavras de mesma classe gramatical, palavras variantes (como *culpa* e *desculpa*) ou palavras com o mesmo sufixo (como *crueldade* e *lealdade*). Há rimas pobres nessas estrofes? Justifique sua resposta.
   c. Releia a segunda estrofe do poema de Castro Alves. Qual estratégia foi empregada para manter o esquema de rimas nos versos 13 e 14?
2. **No poema "Dançando negro", de Élle Semog, predominam os versos brancos (não rimados). Nesse tipo de verso, que se tornou mais comum a partir do século XIX, não há uma sonoridade obrigatória a ser satisfeita. A musicalidade é criada com base em outros recursos linguísticos.**
   a. Que relação pode ser estabelecida entre o sentido construído pelos versos 1 a 8 e a ausência de um padrão sonoro construído pelas rimas?
   b. Leia esses versos em voz alta, observando como são marcantes os fonemas /s/ e /z/, representados pelas letras *c*, *ç*, *x* e *s*. O que a repetição desses sons sugere? Por que esse recurso é coerente com a imagem da dança expressa nesses versos?
   c. Nos versos finais, Semog vale-se da rima. Que efeito esse contraste constrói?
3. **Releia parte do poema da *slammer* Cristal Rocha.**

   Aprendendo com An-ge-lá
   tombando que nem Con-ká
   dama de primeira classe nível Michelle O-ba-má.

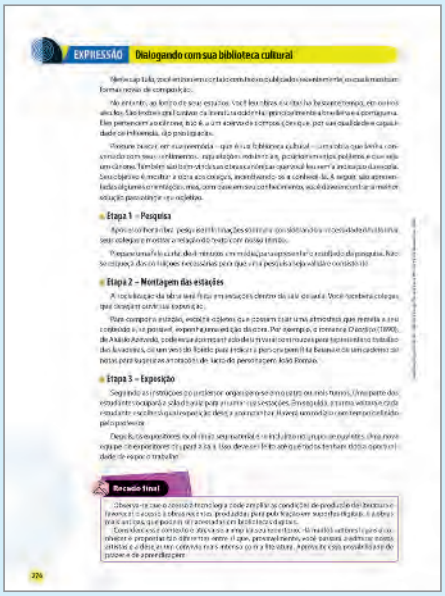
   a. Descreva os recursos empregados para tornar a declamação desses versos mais expressiva.
   b. Nota-se o objetivo de destacar o fonema /a/ no verso "nega maluca' te rotulará". Considerando os dois versos anteriores e o posterior, qual seria a construção mais natural desse verso caso não se pretendesse esse efeito? Por quê?
   c. Do ponto de vista sonoro, com qual intenção se faz tal destaque?
   d. Quais são as demais rimas do texto?
4. **Élle Semog e a *slammer* Cristal Rocha preferiram não usar a regularidade das rimas, conforme faziam poetas de épocas anteriores, como Camões e Castro Alves. Por que, na sua opinião, os poetas contemporâneos frequentemente fazem essa escolha?**

Dica de professor
O estudo da rima pressupõe observar regularidades e irregularidades. O reconhecimento de padrões ajuda você a verificar se, do ponto de vista sonoro, o poema está ligado à tradição.

207

Se eu quiser aprender +

Aprofunda a exploração de um dos tópicos observados nas atividades de leitura.



EXPRESSÃO Dialogando com sua biblioteca cultural

Etapa 1 – Pesquisa

Etapa 2 – Montagem das estações

Etapa 3 – Exposição

Recado final

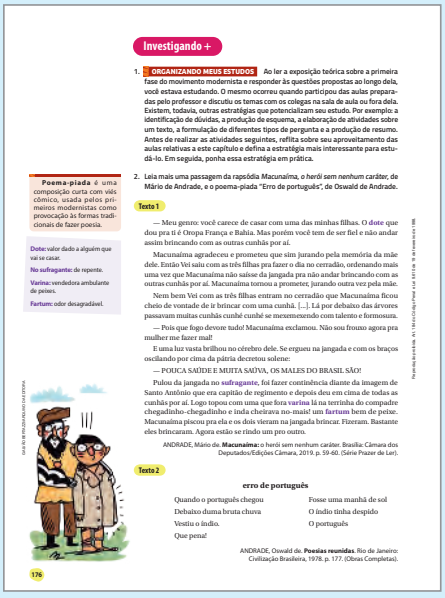
274

Expressão

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

Organizando meus estudos

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



Investigando +

1. ORGANIZANDO MEUS ESTUDOS **Ao ler a exposição teórica sobre a primeira fase do movimento modernista e responder às questões propostas ao longo dela, você estava estudando. O mesmo ocorreu quando participou das aulas preparadas pelo professor e discutiu os temas com os colegas na sala de aula ou fora dela. Existem, todavia, outras estratégias que potencializam seu estudo. Por exemplo: a identificação de dúvidas, a produção de esquema, a elaboração de atividades sobre um texto, a formulação de diferentes tipos de pergunta e a produção de resumo. Antes de realizar as atividades seguintes, reflita sobre seu aproveitamento das aulas relativas a este capítulo e defina a estratégia mais interessante para estudá-lo. Em seguida, ponha essa estratégia em prática.**

Poema-piada é uma composição curta com viés cômico, usada pelos primeiros modernistas como provocação às formas tradicionais de fazer poesia.

Dote: valor dado a alguém que vai se casar.
No sufragante: de repente.
Varina: vendedora ambulante de peixes.
Fartum: odor desagradável.

2. **Leia mais uma passagem 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. 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 entrara no cerradão que Macunaíma ficou cheio de vontade de ir brincar com uma cunhã. [...]. Lá por debaixo das árvores passavam muitas cunhãs cunhã cunhã 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- maisit um **fartum** bem de peixe. Macunaíma pôscou pra ela e os dois vieram na jangada brincar. Fizeram. Bastante eles brincaram. Agora estão se rindo um pro outro.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2019. p. 59-60. (Série Prazer de Ler).

Texto 2

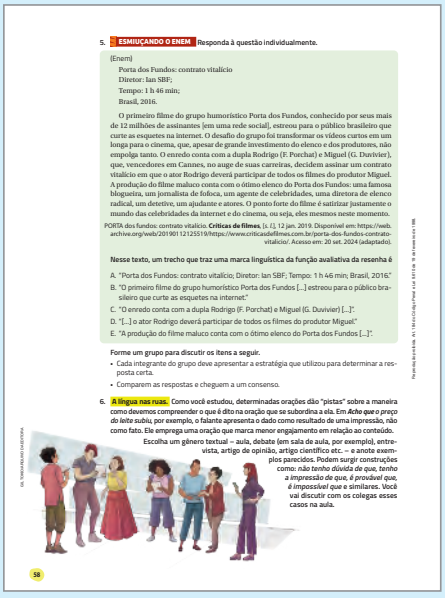
erro de português

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. **Poesias reunidas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 177. (Obras Completas).

176



5. ESMIUÇANDO O ENEM **Responda à questão individualmente.**

(Enem)
Porta dos Fundos: contrato vitalício
Diretor: Ian SBF;
Tempo: 1 h 46 min;
Brasil, 2016.

O primeiro filme do grupo humorístico Porta dos Fundos, conhecido por seus mais de 12 milhões de assinantes [em uma rede social], estreou para o público brasileiro que curte as esquetes na internet. O desafio do grupo foi transformar os vídeos curtos em um longa para o cinema, que, apesar de grande investimento do elenco e dos produtores, não empolga tanto. O enredo conta com a dupla Rodrigo (F. Porchat) e Miguel (G. Duvivier), que, vencedores em Cannes, no auge de suas carreiras, decidem assinar um contrato vitalício em que o ator Rodrigo deverá participar de todos os filmes do produtor Miguel. A produção do filme maluco conta com o ótimo elenco da Porta dos Fundos: uma famosa blogueira, um jornalista de fofoca, um agente de celebridades, uma diretora de elenco radical, um detetive, um ajudante e atores. O ponto forte do filme é satirizar justamente o mundo das celebridades da internet e do cinema, ou seja, dos mesmos neste momento.

PORTA dos Fundos: contrato vitalício. **Críticas de filmes**. [s. l], 12 jan. 2019. Disponível em: https://web.archive.org/web/20190112125519/https://www.criticasdefilmes.com.br/porta-dos-fundos-contrato-vitalicio/. Acesso em: 20 set. 2024 (adaptado).

Nesse texto, um trecho que traz uma marca linguística da função avaliativa da resenha é

A. "Porta dos Fundos: contrato vitalício; Diretor: Ian SBF; Tempo: 1 h 46 min; Brasil, 2016."
B. "O primeiro filme do grupo humorístico Porta dos Fundos [...] estreou para o público brasileiro que curte as esquetes na internet."
C. "O enredo conta com a dupla Rodrigo (F. Porchat) e Miguel (G. Duvivier) [...]".
D. "[...] o ator Rodrigo deverá participar de todos os filmes do produtor Miguel."
E. "A produção do filme maluco conta com o ótimo elenco do Porta dos Fundos [...]".

Forme um grupo para discutir os itens a seguir.

- Cada integrante do grupo deve apresentar a estratégia que utilizou para determinar a resposta certa.
- Comparem as respostas e cheguem a um consenso.

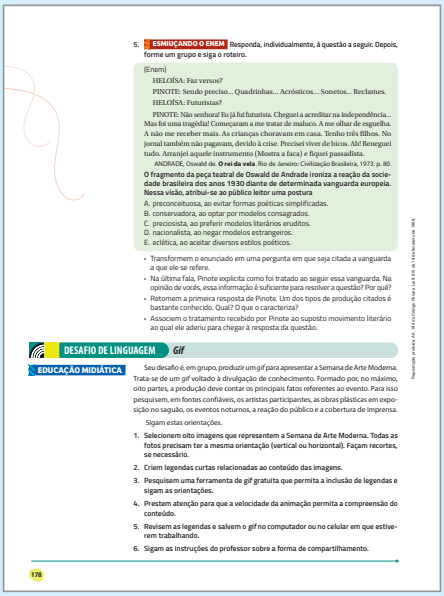
6. A língua nas ruas. **Como você estudou, determinadas orações são "pistas" sobre a maneira como devemos compreender o que é dito na oração que se subordina a ela. Em *Acho que o preço do leite subiu*, por exemplo, o falante apresenta o dado como resultado de uma impressão, não como fato. Ele emprega uma oração que marca menor engajamento em relação ao conteúdo.**

Escolha um gênero textual – aula, debate (em sala de aula, por exemplo), entrevista, artigo de opinião, artigo científico etc. – e anote exemplos parecidos. Podem surgir construções como: *não tenho dúvida de que*, *tenho a impressão de que*, *é provável que*, *é impossível que* e similares. Você vai discutir com os colegas esses casos na aula.

58

A língua nas ruas

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



5. ESMIUÇANDO O ENEM **Responda, individualmente, à questão a seguir. Depois, forme um grupo e siga o roteiro.**

(Enem)
HELOÍSA: Faz versos?
PINOTE: Sendo preciso... Quadrinhas... Acrósticos... Sonetos... Reclames.
HELOÍSA: Futuristas?
PINOTE: Não senhora! Eu já fui futurista. Cheguei a acreditar na independência... Mas foi uma tragédia! Começaram a me tratar de maluco. A me olhar de esguelha. A não me receber mais. As crianças choravam em casa. Tenho três filhos. No jornal também não pagavam, devido à crise. Precisei viver de bicos. Ah! Berneguei tudo. Arranjei aquele instrumento (Mostra a faca) e fiquei passadista.
ANDRADE, Oswald de. **O rei da vela**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973. p. 80.

O fragmento da peça teatral de Oswald de Andrade ironiza a reação da sociedade brasileira dos anos 1930 diante de determinada vanguarda europeia. Nessa visão, atribui-se ao público leitor uma postura

A. preconceituosa, ao evitar formas poéticas simplificadas.
B. conservadora, ao optar por modelos consagrados.
C. preciosista, ao preferir modelos literários eruditos.
D. nacionalista, ao negar modelos estrangeiros.
E. eclética, ao aceitar diversos estilos poéticos.

- Transformem o enunciado em uma pergunta em que seja citada a vanguarda a que ele se refere.
- Na última fala, Pinote explicita como foi tratado ao seguir essa vanguarda. Na opinião de vocês, essa informação é suficiente para resolver a questão? Por quê?
- Retomem a primeira resposta de Pinote. Um dos tipos de produção citados é bastante conhecido. Qual? O que o caracteriza?
- Associem o tratamento recebido por Pinote ao suposto movimento literário ao qual ele aderiu para chegar à resposta da questão.

DESAFIO DE LINGUAGEM *Gif*

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Seu desafio é, em grupo, produzir um *gif* para apresentar a Semana de Arte Moderna. Trata-se de um *gif* voltado à divulgação de conhecimento. Formado por, no máximo, oito partes, a produção deve contar os principais fatos referentes ao evento. Para isso pesquisem, em fontes confiáveis, os artistas participantes, as obras plásticas em exposição no saguão, os eventos noturnos, a reação do público e a cobertura de imprensa.

Sigam estas orientações.

1. **Selecionem oito imagens que representem a Semana de Arte Moderna. Todas as fotos precisam ter a mesma orientação (vertical ou horizontal). Façam recortes, se necessário.**
2. **Criem legendas curtas relacionadas ao conteúdo das imagens.**
3. **Pesquisem uma ferramenta de *gif* gratuita que permita a inclusão de legendas e sigam as orientações.**
4. **Prestem atenção para que a velocidade da animação permita a compreensão do conteúdo.**
5. **Revisem as legendas e salvem o *gif* no computador ou no celular em que estiverem trabalhando.**
6. **Sigam as instruções do professor sobre a forma de compartilhamento.**

178

Esmiuçando o Enem

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



Como afirma a lei, o trânsito seguro é um direito. Para isso, impõem-se deveres aos órgãos públicos e à sociedade em geral. Esse direito está assegurado na região em que você vive ou em que fica a escola? Quais problemas são notados? Nesta atividade vocês vão tratar dessa importante questão.

Preparando o terreno

Etapa 1 – Enquete

Experienciando o mundo do trabalho. **Antes de mais nada, é preciso saber quais são os problemas relativos ao trânsito que, de fato, incomodam a comunidade. Para isso, a turma, em conjunto, deve planejar e aplicar uma enquete e analisar seus resultados.**

Essa será uma tarefa de planejamento coletivo, algo que é muito comum no universo contemporâneo do trabalho, em que raramente atuamos sozinhos. Precisamos aprender a nos posicionar em situações coletivas, a comunicar concordância e discordância, a negociar, a considerar propostas alternativas e a reformular nosso posicionamento. Em outras palavras, é preciso encontrar uma maneira de participar ativamente, oferecendo ao grupo nosso conhecimento e experiência, sem menosprezar as contribuições de todos os outros.

1. Elaborem perguntas que possam produzir dados acerca do trânsito na região e de como as pessoas o avaliam. As perguntas precisam ser transformadas em dados estatísticos, por isso formulem:
   - perguntas que possam ser respondidas com *sim* ou *não*, *concordo* ou *discordo*.
   - perguntas que hierarquizem informações, por exemplo: *Ordene estes cinco problemas do mais preocupante para o menos preocupante* ou *De zero a dez quanto o problema x é preocupante?*.
   - perguntas com respostas pontuais, por exemplo: *Cite os três problemas relativos ao trânsito que considera mais preocupantes na região.*

   Procurem incluir os vários elementos que fazem parte do *trânsito* segundo o Código de Trânsito Brasileiro. É possível que os entrevistados não conheçam a abrangência da palavra.
2. Distribuam entre os grupos os segmentos sociais a serem entrevistados. A coleta de dados por grupos permite comparações. Combinem uma maneira de evitar que a mesma pessoa responda duas vezes.
3. Combinem a aplicação da enquete, que pode envolver entrevistas presenciais ou o uso de ferramentas de enquetes eletrônicas, disponíveis na internet. Tutoriais em vídeo podem ajudá-los a construir o formulário.
4. Definam um prazo para a coleta dos dados.
5. Preparem, em grupos, gráficos contendo os resultados das enquetes por segmentos.

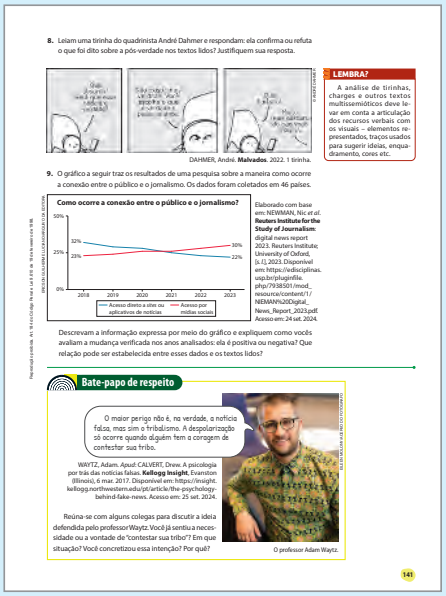
60

Experienciando o mundo do trabalho

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

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

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


8. Leiam uma tirinha do quadrinista André Dahmer e respondam: ela confirma ou refuta o que foi dito sobre a pós-verdade nos textos lidos? Justifiquem sua resposta.

DAHMER, André. **Malvados**. 2022. 1 tirinha.

LEMBRA?
A análise de tirinhas, charges e outros textos multissemióticos deve levar em conta a articulação dos recursos verbais com os visuais – elementos representados, traços usados para sugerir ideias, enquadramento, cores etc.

9. O gráfico a seguir traz os resultados de uma pesquisa sobre a maneira como ocorre a conexão entre o público e o jornalismo. Os dados foram coletados em 46 países.

Como ocorre a conexão entre o público e o jornalismo?

Elaborado com base em: NEWMAN, Nic *et al.* **Reuters Institute for the Study of Journalism**: digital news report 2023. Reuters Institute; University of Oxford, [c. 2]. 2023. Disponível em: https://rdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7938501/mod_resource/content/1/NEWMAN%20Digital_News_Report_2023.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

Descrevam a informação expressa por meio do gráfico e expliquem como vocês avaliam a mudança verificada nos anos analisados: ela é positiva ou negativa? Que relação pode ser estabelecida entre esses dados e os textos lidos?

Bate-papo de respeito

O maior perigo não é, na verdade, a notícia falsa, mas sim o fribalismo. A despolarização só ocorre quando alguém tem a coragem de contestar sua tribo.

WAYTZ, Adam. *Apud*: CALVERT, Drew. A psicologia por trás das notícias falsas. **Kellogg Insight**, Evanston (Illinois), 6 mar. 2017. Disponível em: https://insight.kellogg.northwestern.edu/pt/article/the-psychology-behind-fake-news. Acesso em: 25 set. 2024.

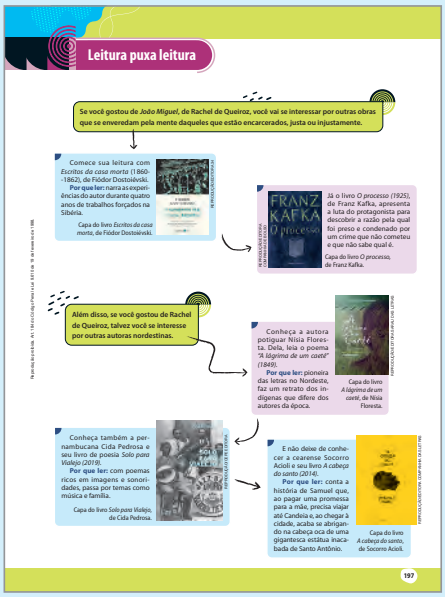
Reúna-se com alguns colegas para discutir a ideia defendida pelo professor Waytz. Você já sentiu a necessidade ou a vontade de "contestar sua tribo"? Em que situação? Você concretizou essa intenção? Por quê?

O professor Adam Waytz.

141

Bate-papo de respeito

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


Leitura puxa leitura

Se você gostou de *João Miguel*, de Rachel de Queiroz, você vai se interessar por outras obras que se enveredam pela mente daqueles que estão encarcerados, justa ou injustamente.

Comece sua leitura com *Escritos da casa morta* (1860-1862), de Fiódor Dostoiévski.
Por que ler: narra as experiências do autor durante quatro anos de trabalhos forçados na Sibéria.

Capa do livro *Escritos da casa morta*, de Fiódor Dostoiévski.

Já o livro *O processo* (1925), de Franz Kafka, apresenta a luta do protagonista para descobrir a razão pela qual foi preso e condenado por um crime que não cometeu e que não sabe qual é.

Capa do livro *O processo*, de Franz Kafka.

Além disso, se você gostou de Rachel de Queiroz, talvez você se interesse por outras autoras nordestinas.

Conheça a autora potiguar Nísia Floresta. Dela, leia o poema *"A lágrima de um caeté"* (1849).
Por que ler: pioneira das letras no Nordeste, faz um retrato dos indígenas que difere dos autores da época.

Capa do livro *A lágrima de um caeté*, de Nísia Floresta.

Conheça também a pernambucana Cida Pedrosa e seu livro de poesia *Solo para Violeja* (2018).
Por que ler: com poemas ricos em imagens e sonoridades, passa por temas como música e família.

Capa do livro *Solo para Violeja*, de Cida Pedrosa.

E não deixe de conhecer a cearense Socorro Acioli e seu livro *A cabeça do santo* (2014).
Por que ler: conta a história de Samuel que, ao pagar uma promessa para a mãe, precisa viajar até Candeia e, ao chegar à cidade, acaba se abrigando na cabeça oca de uma gigantesca estátua inacabada de Santo Antônio.

Capa do livro *A cabeça do santo*, de Socorro Acioli.

197

Leitura puxa leitura

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

É lógico!

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

Investigue

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

Fala aí!

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

Dica de professor

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

Biblioteca cultural

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

Tá ligado!

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

Recado final

Para encerrarmos

Encerra o capítulo convidando-o a rever seu percurso.

TRABALHO E JUVENTUDES

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

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Identifica oportunidades de práticas de educação midiática.

LEMBRA?

Ajuda você a revisar conceitos já estudados.

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

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

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: Teatro que faz pensar**

Ícone Objeto digital
Identifica os objetos digitais.

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

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

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



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

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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

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

ODS 1 – ERRADICAÇÃO DA POBREZA	Acabar com a pobreza em todas as formas e em todos os lugares.
ODS 2 – FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL	Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.
ODS 3 – SAÚDE E BEM-ESTAR	Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
ODS 4 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
ODS 5 – IGUALDADE DE GÊNERO	Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
ODS 6 – ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO	Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos.
ODS 7 – ENERGIA LIMPA E ACESSÍVEL	Garantir o acesso a fontes de energia confiáveis, sustentáveis e modernas para todos.
ODS 8 – TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO	Promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, com emprego pleno e produtivo e trabalho digno para todos.
ODS 9 – INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA	Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
ODS 10 – REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES	Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.
ODS 11 – CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS	Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.
ODS 12 – CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS	Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis.
ODS 13 – AÇÃO CONTRA A MUDANÇA GLOBAL DO CLIMA	Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos.
ODS 14 – VIDA NA ÁGUA	Conservar e usar de forma responsável os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
ODS 15 – VIDA TERRESTRE	Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, reverter a degradação dos solos e preservar a biodiversidade.
ODS 16 – PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
ODS 17 – PARCERIAS E MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO	Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

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

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

VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

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

Na abertura do volume 2 de Língua Portuguesa, destacamos a importância da educação midiática, mesmo para um **nativo digital** como você. Vimos, também, que o chamado **ambiente midiático global** sofreu enormes alterações desde o fim do século passado, sendo bastante impactado pelo surgimento de novas tecnologias que, de maneira inédita, possibilitaram às empresas de mídia captar e analisar um conjunto de dados relacionados a hábitos pessoais, interesses e tipos de consumo de seus usuários e fazer uso comercial deles.

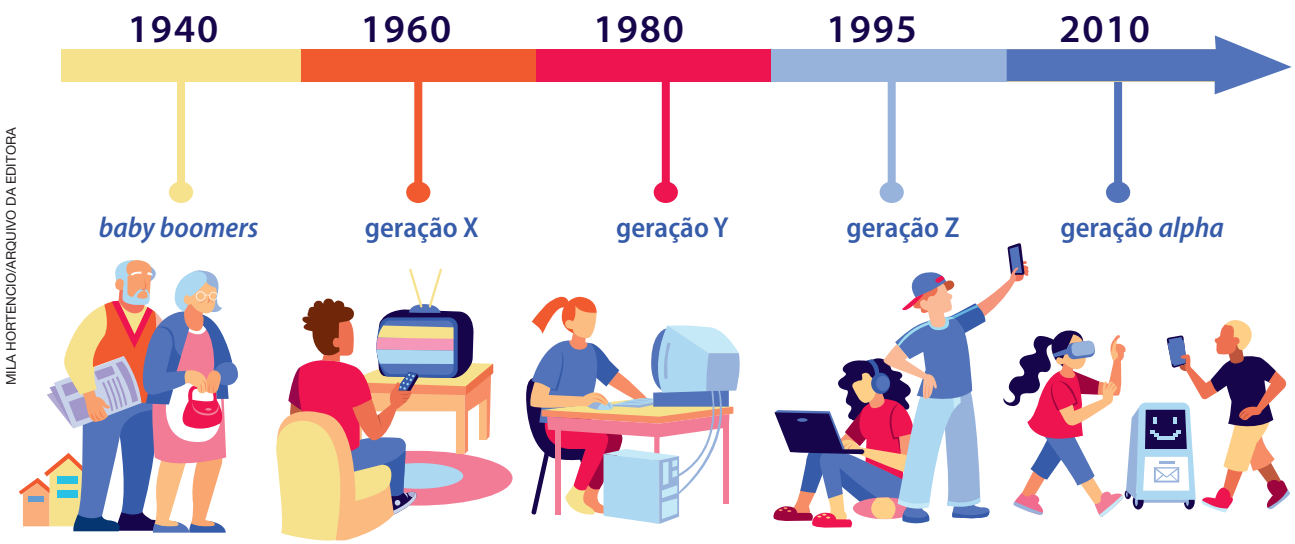
Dentro desse novíssimo ambiente midiático global, palavras como *desinformação* e *pós-verdade* passaram a fazer parte do vocabulário das pessoas que se preocupam em ter uma visão crítica sobre o que é veiculado em redes sociais, *sites*, *podcasts*, aplicativos de mensagens instantâneas etc. e que circulam em nossos computadores e telefones celulares.

A chamada **indústria da desinformação** promove intencionalmente a divulgação de conteúdos falsos, tendenciosos e/ou utilizados fora de seu contexto original com o objetivo de confundir e manipular o público.

A **pós-verdade** é um fenômeno em que determinadas informações ou notícias, marcadas por forte apelo à emoção e a crenças pessoais, tornam-se mais relevantes socialmente do que fatos comprovados e objetivos.

Foi também nesse contexto que surgiram grandes empresas de tecnologia e de mídia – hoje entre as mais rentáveis do mundo – que conseguiram unir dois universos aparentemente distantes e distintos: as velhas mídias e as novas mídias. As plataformas digitais não trabalham apenas com novidades midiáticas; elas também veiculam mídias tradicionais, como programas de TV, filmes, literatura, música, programas de rádio, notícia escrita… Isso talvez explique por que têm alcance tanto na chamada **geração *alpha*** (provavelmente a sua) quanto nas **gerações X** ou **Y**.

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



MILA HORTENCIO/ARQUIVO DA EDITORA

Outra palavra muito usada atualmente, sobretudo no universo das redes sociais, é **algoritmo**. Na verdade, os algoritmos existem há muitos séculos, mas certamente a invenção dos **computadores** alterou significativamente o seu poder. É a união de máquinas e algoritmos que está mudando o mundo e não é incomum, hoje, ouvirmos que os algoritmos sabem tudo sobre nós, que manipulam informações, que fazem curadoria daquilo que acessaremos.

O estudioso britânico Alan Turing (1912-1954) foi um dos primeiros matemáticos a relacionar computadores e algoritmos e a conceber um computador próximo da forma como o conhecemos hoje.

Algoritmo é uma sequência de comandos (ou instruções simples) realizada de forma sistemática com o intuito de executar uma tarefa ou de resolver um problema. Um algoritmo pode ser, por exemplo, uma receita de bolo ou um conjunto de instruções para montar um móvel.

Mas por que esse mecanismo tão interessante, que ajuda a selecionar o que é de nosso interesse e, com isso, economiza nosso tempo, é visto com tantas reservas por muitos estudiosos?

O fato é que, nas redes sociais, os algoritmos têm a função de identificar quais publicações devem ser entregues para quais usuários a partir da análise do comportamento deles na internet. Por exemplo, eles podem ser utilizados para saber que tipo de música você gosta, analisando a seleção musical que você faz em seu *smartphone*, e, assim, oferecer um conteúdo específico, que acaba por determinar o que você *deve* acessar e consumir.

Quando você comenta uma publicação, dá um *like* (curtindo algum conteúdo) ou compartilha algo de que gostou, certamente está "ensinando" à rede social da qual é usuário aquilo de que você gosta.

Nas redes sociais, os algoritmos analisam milhões de informações sobre seus usuários. Com isso, conseguem oferecer publicações similares aos conteúdos de interesse dos consumidores. O problema é que esse mecanismo pode limitar a experiência dos usuários, não oferecendo a eles outros pontos de vista sobre assuntos complexos, fechá-los em bolhas de usuários semelhantes, as quais só reafirmam o que já pensam, reforçar os chamados *vieses de confirmação*, vender uma infinidade de produtos (veja os anúncios publicitários que habitam seu *feed*). E não podemos nos esquecer de que, por trás dos algoritmos, estão pessoas e organizações com determinados interesses.

Na década de 1960, o psicólogo Britânico Peter Wason formulou o conceito de **viés de confirmação**: trata-se de um mecanismo mental que nos induz a aceitar informações que sustentam as nossas próprias crenças, em lugar de questionar e buscar outras informações.

Diante desse cenário, algumas entidades têm optado por desenvolver códigos de ética com o objetivo de guiar e orientar engenheiros de computação e programadores. Mas isso não é suficiente: para lidar com esse complexo mundo de algoritmos e computadores é essencial que você continue investindo em sua educação midiática e, nesta coleção (como você já sabe), ela acontece de forma transversal, por isso não se esqueça de ficar atento ao carimbo:

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Continue contando conosco nesta etapa final de seu Ensino Médio!

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

SUMÁRIO

LÍNGUA EM FOCO 16

Capítulo 1 **Editorial: um ponto de vista com propriedade** 18

Leitura inicial – "Contra racismo, não bastam palavras", de *O Estado de S. Paulo* **19**

Investigando nossa língua 25

O verbo e outros termos do predicado 25

Tipos de predicado 25

Transitividade 27

Pronome pessoal como complemento verbal 28

Adjunto adverbial 29

Regência verbal 30

A crase 33

Investigando + ... 35

Experimentando produzir – Um artigo de opinião 41

Capítulo 2 **Carta aberta: um instrumento para mudança** 44

Leitura inicial – "Carta aberta do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo sobre a mobilidade ativa e inclusiva", de IEA-USP 45

Investigando nossa língua 50

A modalização 50

O grau de adesão 50

A expressão da conduta 51

A apreciação 51

Investigando + ... 53

Experimentando produzir – Uma carta aberta 59

Capítulo 3 **Experienciando descobrir como se descobre** 64

E se a gente... – Comparasse as falas dos especialistas? 65

Leitura 1 – "Johanna Döbereiner | Um cientista, uma história", de canal Futura 68

Leitura 2 – "Projeto de alunas e professora do RS leva prêmio sueco", de Sofia Lungui; "Prêmio Jovem da Água de Estocolmo 2022: leia entrevista especial com as vencedoras da etapa brasileira", de Redação Abes; "*SustainPads*: uma alternativa acessível e ecológica aos absorventes femininos", de Camily Pereira dos Santos e Laura Nedel Drebes 72

E se a gente... – Discutisse a ética? 76

E se a gente... – Discutisse o plágio? 83

Se eu quiser aprender + – O uso da vírgula 87

Experimentando produzir – Uma reportagem multimidiática 88

E se a gente... – Fosse a outros lugares? 91

Expressão – Um tema, tantos pontos de vista 94

Capítulo 4 **Resenha: um espaço de apreciação qualificada** 98

Leitura inicial – "Ficção e identidade Terena", de canal Literatura Indígena Contemporânea 99

Investigando nossa língua 105

Alternativas de construção 105

Oração subordinada substantiva 106

Oração subordinada adjetiva 107

Pronome relativo 108

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

Investigando + ... 109
Experimentando produzir – Uma resenha crítica ... 113

Capítulo 5 Palestra: uma fala bem preparada ... 116
Leitura inicial – *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak ... 117
Investigando nossa língua ... 121
Oração subordinada adverbial ... 121
Investigando + ... 123
Experimentando produzir – Um discurso ... 126

Capítulo 6 Experienciando combater a desinformação ... 130
E se a gente... – Checasse? ... 131
Leitura 1 – "É falso que nenhuma ONG ajudou a limpar óleo em praias do Nordeste", de Maurício Moraes ... 132
E se a gente... – Participasse de um painel integrado? ... 134
Experimentando produzir – Um artigo de opinião ... 142
Leitura 2 – "Como a Lupa faz suas checagens", de *Lupa* ... 145
Se eu quiser aprender + – A impessoalização ... 147
Expressão – Ensinando com jogos ... 148

LITERATURA EM FOCO ... 150

Capítulo 7 Vanguardas europeias e Modernismo português: momentos de ruptura ... 152
Leitura inicial – *A canoa sobre o Epte*, de Claude Monet ... 153
Investigando o movimento literário ... 154
Infográfico – Vanguardas artísticas ... 154
Modernismo português ... 157
Fernando Pessoa ... 158
Fernando Pessoa "ele-mesmo" ... 158
Alberto Caeiro: o mestre do ver e ouvir ... 160
Ricardo Reis: o clássico ... 161
Álvaro de Campos: o inquieto ... 161
Investigando + ... 163
Desafio de linguagem – Comentário em rede social ... 166
Leitura puxa leitura ... 167

Capítulo 8 A primeira fase do Modernismo: o espírito combativo ... 169
Leitura inicial – *São Paulo* e *2ª classe*, de Tarsila do Amaral ... 170
Investigando o movimento literário ... 171
A Semana: dias bem agitados ... 171
Mário de Andrade: o "escritor-síntese" ... 172
Oswald de Andrade: polemista ... 174
Antropofagia: a devoração cultural ... 175
Manuel Bandeira: poeta do cotidiano ... 175
Investigando + ... 176
Desafio de linguagem – *Gif* ... 178
Leitura puxa leitura ... 179

Capítulo 9 A segunda fase do Modernismo: consolidação do movimento ... 181
Leitura inicial – "Meninos", de Murilo Mendes ... 182

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

Investigando o movimento literário ... 183
A poesia: combate, ousadia e tradição ... 183
Carlos Drummond de Andrade: a poética das multifaces ... 183
Sujeito em descompasso: o *gauche* ... 184
Sujeito no mundo: o eu social ... 185
O romance: o regionalismo em foco ... 186
Infográfico – Principais romancistas do regionalismo ... 187
Vidas secas: romance ícone do regionalismo ... 188
Investigando + ... 190
Desafio de linguagem – *Playlist* musical comentada ... 196
Leitura puxa leitura ... 197

Capítulo 10 Experienciando fazer política com arte ... 199
Leitura 1 – "Aprendendo com An-ge-lá...", de Cristal Rocha ... 200
Leitura 2 – "Dançando negro", de Éle Semog ... 202
Leitura 3 – "O navio negreiro", de Castro Alves; "Úrsula", de Maria Firmina dos Reis ... 203
Leitura 4 – "Os Lusíadas", de Luís de Camões ... 205
Se eu quiser aprender + – Antigas e novas explorações da rima ... 207
E se a gente... – Fizesse uma enquete? ... 208
Leitura 5 – "Conferência de encerramento: Mário de corpo inteiro", de José Miguel Wisnik; "Garoa do meu São Paulo", de Mário de Andrade ... 209
Leitura 6 – "Manifesto da antropofagia periférica", de Sérgio Vaz ... 211
Experimentando produzir – Um manifesto ... 213
Expressão – Um *slam* na escola ... 216
Leitura puxa leitura ... 217

Capítulo 11 Produção pós-modernista: novas palavras ... 219
Leitura inicial – "psiu!", de Augusto de Campos ... 220
Investigando o movimento literário ... 221
Pós-Modernismo: uma poesia múltipla ... 221
João Cabral de Melo Neto: a poesia objetiva ... 221
Morte e Vida Severina: olhar para o Nordeste ... 222
Pós-Modernismo: uma prosa investigativa ... 224
Clarice Lispector: o não relatável ... 224
A hora da estrela: três narrativas ... 225
Guimarães Rosa: a reinvenção do regionalismo ... 226
Grande sertão: romance único ... 227
Infográfico – Literatura dos séculos XX e XXI ... 228
Investigando + ... 230
Desafio de linguagem – Verbete de enciclopédia elaborado com inteligência artificial ... 234
Leitura puxa leitura ... 235

Capítulo 12 Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa ... 237
Leitura inicial – "66", de O Terno ... 238
Investigando outras literaturas ... 239
Literatura lusófona contemporânea ... 240

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

Saramago: uma escritura consagrada ... 240
Paulina Chiziane: tradição e ousadia ... 243
Agualusa: marcas da identidade angolana ... 244
Ondjaki: o íntimo e o social ... 246
Investigando + ... 250
Desafio de linguagem – Poema ou paródia ... 255
Leitura puxa leitura ... 256

Capítulo 13 Experienciando ler a literatura feita agora ... 258
Leitura 1 – "Dias e anos", de Fefê Torquato; "desconfio que certas cicatrizes...", de Ryane Leão ... 259
Leitura 2 – *O pai da menina morta*, de Tiago Ferro ... 261
Se eu quiser aprender + – A fragmentação nas narrativas contemporâneas ... 265
Leitura 3 – "Domingo", de João Anzanello Carrascoza ... 266
Experimentando produzir – Um miniconto ... 268
E se a gente... – Pesquisasse contos ainda menores? ... 270
Leitura 4 – "Delegado Tobias 2: delegado Tobias & delegado Jeremias" e "Delegado Tobias 5: os documentos do inquérito", de Ricardo Lísias ... 271
Expressão – Dialogando com sua biblioteca cultural ... 276
Leitura puxa leitura ... 277

A BNCC e as experiências nesta obra ... 279
Referências bibliográficas comentadas ... 281
Referências bibliográficas complementares ... 288

SUMÁRIO DOS OBJETOS DIGITAIS

Vídeo: Leis antirracismo ... 21
Infográfico clicável: Como combater o *bullying* na escola ... 33
Carrossel de imagens: *Zines* ... 37
Podcast: Inclusão no mercado de trabalho ... 53
Vídeo: Mulheres na ciência ... 73
Infográfico clicável: Dicas para a divulgação científica ... 88
Carrossel de imagens: Literatura indígena ... 100
***Podcast*:** Protagonismo indígena ... 101
Mapa clicável: Povos indígenas e famílias linguísticas ... 103
Vídeo: O que é a pós-verdade? ... 135
***Podcast*:** Curadoria da informação ... 138
Infográfico clicável: Os elementos de uma capa de revista ... 144
Infográfico clicável: Os heterônimos de Fernando Pessoa ... 160
Carrossel de imagens: Ai Weiwei ... 164
***Podcast*:** Semana de Arte Moderna ... 171
Vídeo: Segunda fase do Modernismo – contexto histórico ... 183
Mapa clicável: *Morte e Vida Severina* ... 222

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

LÍNGUA EM FOCO

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

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

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

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

Você vai perceber que nós, autores desta coleção, concordamos que linguagem é interação e que é por meio dela que nos posicionamos, criamos vínculos, expressamos ideias e transmitimos sentimentos. Seguindo importantes teóricos contemporâneos, defendemos

1



2



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 1: RIDOFRANZ/GETTY IMAGES, HASTCHITRA CREATIONS/SHUTTERSTOCK, POKOMEDA/SHUTTERSTOCK; 2: PIXELVISTA/GETTY IMAGES, TRIGUBOVA IRINA/SHUTTERSTOCK, ARTICULAR/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

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



3



4

que a leitura é um *processo interativo*, em que o leitor – você – atua de forma ativa, recuperando, interpretando e compreendendo as ideias apresentadas pelo *autor* no texto.

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

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

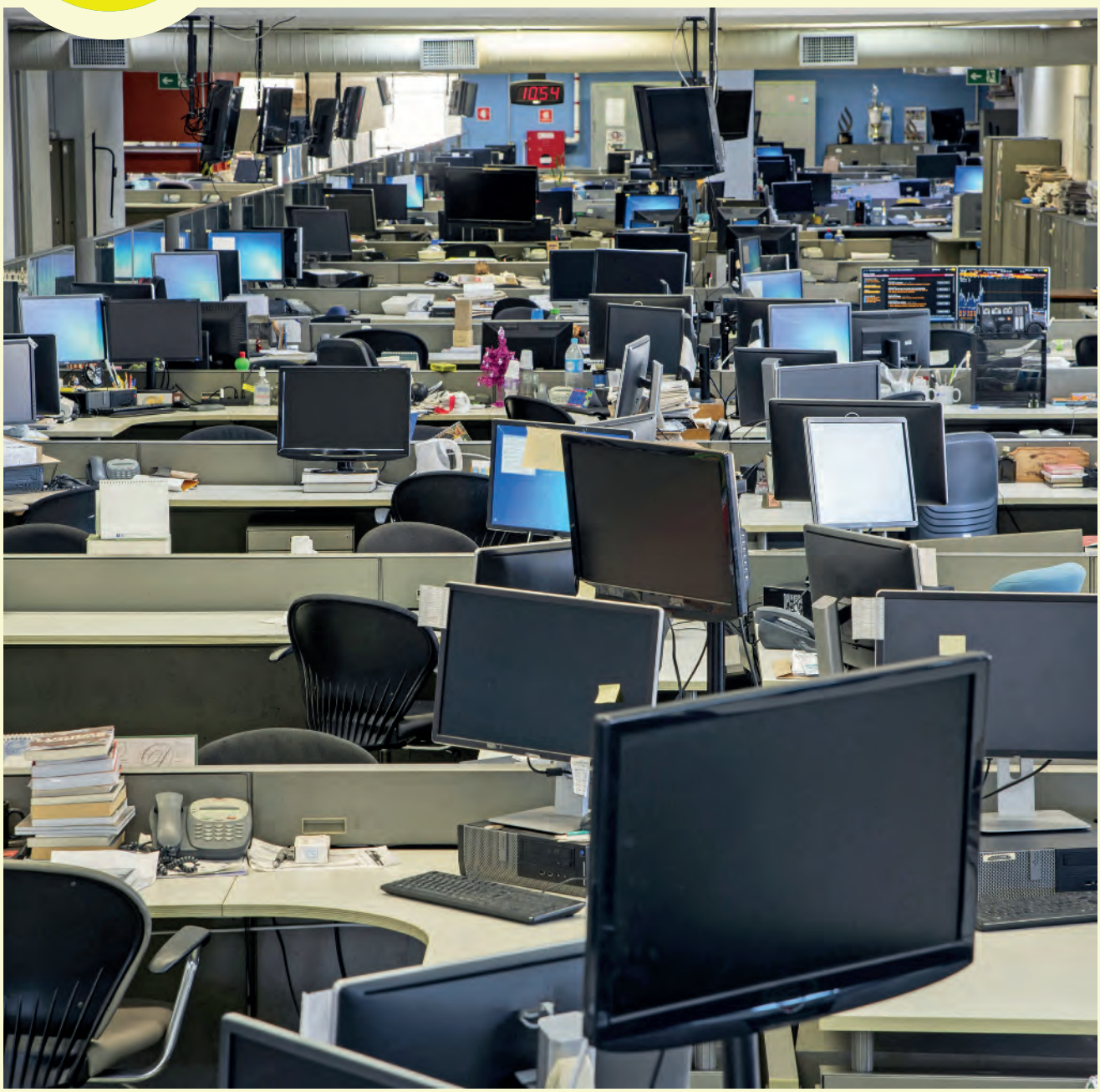
Expressar da melhor forma possível seus sentimentos, seus desejos mais íntimos, suas posições políticas, seus projetos profissionais, suas opiniões é um direito do qual você não pode abrir mão. Este livro pretende ser seu aliado nesse percurso!

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

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 3: FG TRADE/GETTY IMAGES, FKARTSTUDIO/SHUTTERSTOCK, PALTO/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; 4: FG TRADE/GETTY IMAGES, GRAPHICS_HUB/SHUTTERSTOCK, GOLDEN DAYZ/SHUTTERSTOCK

Capítulo 1

EDITORIAL: UM PONTO DE VISTA COM PROPRIEDADE



DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

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

Escritório da redação de um jornal. Foto tirada em São Paulo, SP.

Muitas pessoas costumam pensar em jornais como veículos de comunicação que apenas apresentam fatos e dados da forma mais objetiva possível. Embora essa objetividade absoluta não exista em nenhum texto jornalístico, há, no contexto das publicações jornalísticas, textos em que a explicitação do posicionamento é o propósito: um exemplo é o editorial. Neste capítulo, além de estudar um editorial que trata de um assunto de extrema relevância – o racismo –, você também terá a oportunidade de se posicionar valendo-se de outro gênero jornalístico opinativo, o artigo de opinião.

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

Leitura inicial

O editorial a seguir trata da hostilização que o jogador de futebol brasileiro Vini Jr. sofreu ao atuar pela equipe do Real Madrid, na Espanha. O atleta enfrentou a situação denunciando os torcedores que o agrediram com xingamentos racistas e insistindo no pedido de punição a eles. Antes de ler, converse com a turma.

1. Muitas pessoas consideram corajosa a forma como o jogador denunciou o racismo. Você se lembra de alguma situação mais recente que também exemplifique uma firme reação ao racismo?

1. Resposta pessoal. Verifique, antecipadamente, casos que possam ser citados como exemplo. O objetivo é marcar a atualidade do tema a despeito da distância entre o evento específico tratado no texto e a leitura do editorial em sala de aula.

2. Você costuma frequentar estádios de futebol ou ginásios onde se praticam outros esportes coletivos? Na sua opinião, esses espaços são marcados por manifestações de preconceito?

3. O título do editorial antecipa a abordagem do tema que vai ser tratado. Que aspecto provavelmente será abordado?

4. O editorial não é um texto assinado por seu autor. Você sabe por que esse gênero textual tem essa característica?

4. Resposta pessoal. A questão verifica o conhecimento prévio dos estudantes acerca do gênero, permitindo marcar sua diferença em relação ao artigo de opinião. Verifique se sabem que a autoria é indicada pela citação do nome da empresa de mídia ou da inclusão de seu logotipo. O cabeçalho *editorial* também é suficiente para essa identificação.

Agora, leia o texto.

Contra racismo, não bastam palavras

O caso de Vini Jr. expõe a covardia da cúpula do futebol, que se limita a notas de repúdio e slogans *vazios*

Chega a ser aflitiva a sensação de que Vini Jr., um atleta de apenas 21 anos, parece travar de forma solitária, quase quixotesca, sua dura batalha contra o racismo. Vítima de ataques sistemáticos de torcedores adversários, o jogador brasileiro do Real Madrid parece ter se tornado o alvo preferencial dos racistas espanhóis, sem que nada tenha sido feito para efetivamente contê-los. O último episódio aconteceu no fim de semana, num jogo contra o Valencia, e parece ter sido a gota d'água para o jovem atleta, que passou a considerar a hipótese de deixar a Espanha. Ele não disse, mas está claro que está cansado de apanhar sozinho.

Pudera. O Real Madrid, por exemplo, demorou 12 horas para divulgar uma nota de apoio ao jogador. E o presidente da liga espanhola, Javier Tebas, em vez de condenar os ataques, preferiu minimizá-los e ainda cobrou respeito de Vini Jr. Tudo isso mostra o quão distantes estão os dirigentes de futebol de dimensionar os efeitos nefastos do racismo. A dor e a humilhação da vítima não os comovem.

Essa é uma luta que tem de ser protagonizada pela cúpula do futebol – no Brasil, na Espanha e no mundo. É bem possível que, no fundo, alguns considerem que um contrato milionário possa remir o desrespeito. Vinícius mostra de forma categórica que não. Quando diz estar pronto para atingir seu propósito, que é o de fazer com que "futuras gerações não passem por situações parecidas", ele traça de forma exata a proporção do problema. Não bastam camisas com mensagens politicamente corretas ou notas padronizadas de repúdio. É preciso ação efetiva para coibir o abuso.

Percurso do capítulo

- Editorial: leitura
- Tipos de predicado
- Predicativo do sujeito e predicativo do objeto
- Transitividade verbal
- Pronomes pessoais como complementos verbais
- Adjunto adverbial
- Regência verbal
- Crase
- Artigo de opinião: produção

ODS 16

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

2. Resposta pessoal. É interessante que os estudantes também abordem outras formas de preconceito. Além do racismo, o preconceito de gênero e a crítica a ele são comuns em espaços de prática de esporte.

3. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes reconheçam que o título aponta a insuficiência das manifestações verbais e que, portanto, provavelmente o texto tratará dos motivos dessa insuficiência e/ou de ações que poderiam ser mais eficientes. Caso algum estudante entenda que o editorial sugere uma resposta violenta ao racismo, faça-o refletir sobre as características do gênero textual e sobre o papel do jornalismo, reafirmando a importância da cultura de paz.

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

Investigue

Entre a produção deste editorial, em 2023, e o momento em que você o está lendo, a proposta feita pelo jornal foi colocada em prática? Surgiu outra medida, no Brasil ou em outros países, para coibir o racismo de torcedores no futebol?

Estratégia: Pesquise o regulamento dos campeonatos de futebol ou acompanhe a discussão do tema pela imprensa. Procure, principalmente, informações sobre os países europeus que contratam muitos jogadores estrangeiros.

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

No futebol, a imposição desse limite virá à medida que a torcida sofra o prejuízo. E, por tabela, os clubes. A punição dos responsáveis identificados é muito importante, mas não suficiente. Nada dói mais no torcedor apaixonado do que a perda de pontos de seu time no meio de um campeonato. Infelizmente, o "processo educativo" da torcida tem de passar por penalidades como essa. Não dá para esperar que, de uma hora para outra, só com recomendações, as torcidas deixem de aceitar esses delinquentes entre seus integrantes.

Elas são capazes de produzir espetáculos emocionantes, mas por vezes aceitam sem qualquer reação o comportamento deplorável de racistas que agem movidos pelo fenômeno de um "anonimato de massa" – que a alta tecnologia dos estádios já provou ser imaginário.

Tome-se o exemplo do jogo Corinthians × Boca Juniors, em São Paulo, no ano passado, pela Libertadores, quando um torcedor argentino imitou um macaco inúmeras vezes para ofender jogadores brasileiros. Identificado e detido, ele foi solto depois do pagamento de R$ 3 mil de fiança e escoltado por representantes consulares na volta a seu país.

O ponto central é: as medidas adotadas nesse caso foram suficientes para evitar novos casos de racismo? Certamente não. A prisão dos sete suspeitos no caso de Vini Jr. na Espanha é igualmente importante, mas não pode ser a única resposta.

Cabe aos cartolas [...] de todas as ligas de futebol e de cada time a maior parte da responsabilidade para fazer valer na prática o que só vemos como *marketing* esportivo: racismo não.

CONTRA racismo, não bastam palavras. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 144, n. 47335, p. 19, 24 maio 2023.



LARS BARON - FIFA/GETTY IMAGES

Jogadores seguram faixa de campanha contra o racismo.

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

Refletindo sobre o texto

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

OBJETO DIGITAL Vídeo: Leis antirracismo

5. Os editoriais, assim como a maioria dos artigos de opinião, tratam de temas atuais e de interesse público. Releia os dois primeiros parágrafos do editorial, em que se contextualiza o tema.

a. Explique por que a maneira como os fatos são apresentados direciona a compreensão e os sentimentos do leitor que entra em contato com esse contexto pela primeira vez.

5. a. O autor apresenta o atleta como vítima que luta sozinha contra racistas e, também, contra dirigentes insensíveis, que não punem os racistas devidamente. Constrói, assim, a visão de uma situação injusta.

b. Embora a contextualização enfoque a situação vivida por um único atleta, nota-se, pela leitura completa do texto, que a discussão não diz respeito apenas a ele. Explique essa afirmação.

c. A tese, isto é, a declaração do ponto de vista defendido, foi formulada progressivamente até ser sintetizada no parágrafo que encerra o texto e funciona como conclusão.

5. c. Sugestão: A expressão *na prática* retoma a crítica às medidas tomadas, consideradas formas de promoção da imagem dos clubes ou das entidades ligadas ao futebol, mas pouco eficientes para resolver o problema.

> Cabe aos cartolas [...] de todas as ligas de futebol e de cada time a maior parte da responsabilidade para fazer valer na prática o que só vemos como *marketing* esportivo: racismo não.

Selecione e analise uma palavra ou expressão que considere fundamental para a construção do sentido da tese.

6. As empresas de mídia revelam, em alguma medida, seu posicionamento acerca dos fatos que divulgam ou comentam. Ele fica implícito na linha editorial das publicações. No entanto, é nos editoriais que esse posicionamento se explicita.

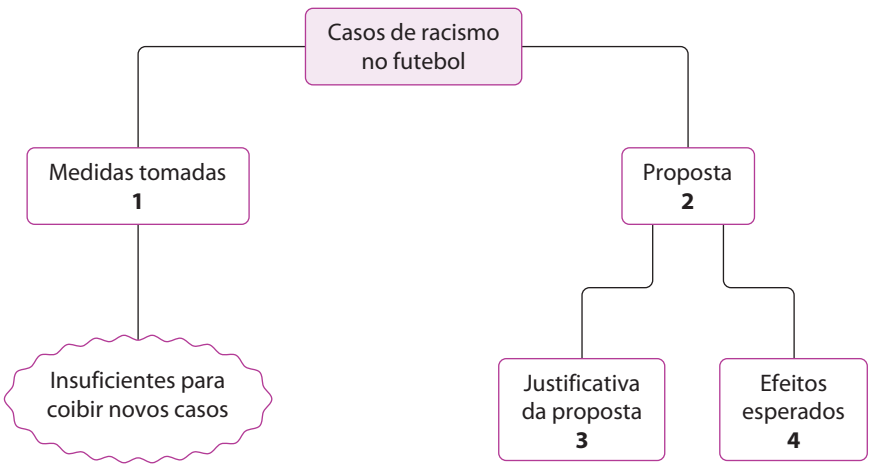
a. No parágrafo que sintetiza a tese, qual palavra evidencia que a autoria do texto não é de uma pessoa só?

b. Diferentemente de uma notícia, o editorial não explora a informação em si, mas sim traz uma opinião sobre a informação. Analise a escolha lexical (de palavras) do editorial e selecione um trecho para exemplificar o teor opinativo. Justifique a seleção feita.

7. Do terceiro ao sétimo parágrafo desenvolve-se o tema.

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

a. Para compreender o movimento argumentativo, reproduza o esquema e organize as informações, substituindo os números pelos dados solicitados.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

b. Retome o esquema que você produziu e analise a lógica e a força dos argumentos que justificam a proposta apresentada nesse editorial. Na sua opinião, ela está bem fundamentada? Justifique.

Fala aí!

Você acha que a mídia brasileira se dedica mais a publicar notícias de "interesse público" ou de "interesse do público"?

Estratégia: Fique atento ao efeito de generalizações.

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

5. b. O texto menciona insultos racistas dirigidos a jogadores de outro time, além de criticar os dirigentes e propor punição às torcidas de modo mais amplo. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

6. a. A forma verbal *vemos*, que se refere à primeira pessoa do plural.

6. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apresentem termos que revelam avaliação, como *covardia*, usado para analisar a reação dos dirigentes de futebol; *abuso*, (efeitos) *nefastos* e (comportamento) *deplorável*, empregados para referir-se à maneira como o jogador foi tratado; ou *delinquentes* para referir-se aos torcedores. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Dica de professor

A escolha lexical (de palavras) pode ajudá-lo a garantir o teor argumentativo do texto, evitando que prevaleça a estrutura expositiva menos adequada a gêneros como o editorial, o artigo de opinião e o debate.

7. a. 1. Notas de apoio; *slogans* como *racismo não*; detenção provisória dos racistas; fiança.
2. Perda de pontos pelas equipes para punir as torcidas.
3. Torcidas são coniventes com racistas; ações contra indivíduos não têm resultado.
4. Torcidas mobilizadas devido ao amor ao time.

7. b. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes reconheçam que, na lógica do texto, uma vez que as mensagens contra o racismo não mudam as práticas e as punições individuais não têm efeito no coletivo, defende-se atribuir às torcidas a responsabilidade por coibir as práticas racistas, o que ocorreria pela possibilidade de os times perderem pontos. É possível, no entanto, que alguns estudantes cobrem maior aprofundamento, como a discussão dos efeitos de responsabilizar as torcidas pela repressão ou a análise dos efeitos de medidas já aplicadas contra alguns clubes, como jogar sem público.

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

Fala aí!

O caso de Vini Jr. envolve o acobertamento ou o incitamento do desrespeito aos direitos humanos por um grupo, nesse caso, a torcida de futebol. Na sua opinião, estar em grupo favorece a prática de ações de desrespeito e a expressão de preconceitos?

Estratégia: Ouça os comentários dos colegas para que possa aprofundar ou ampliar argumentos que considere válidos, evitando apenas repeti-los.

Fala aí! Resposta pessoal. Entre outros pontos, é provável que os estudantes reconheçam que algumas atitudes têm como objetivo construir ou reforçar determinadas imagens diante do grupo, não correspondendo ao que se faz quando se está sozinho. Ajude-os a analisar esse comportamento para que se fortaleçam como indivíduos e desenvolvam princípios necessários a um convívio respeitoso.

Tá ligado!

No Enem, a seleção e o emprego dos recursos ou estratégias de argumentação (tipos de argumentos) são avaliados pela Competência III, cujo foco é o desenvolvimento e a fundamentação dos argumentos.

Tá ligado! Este conteúdo é abordado no Capítulo 9 do volume de Redação.

8. Releia este trecho do texto, observando alguns elementos típicos da contraposição de ideias.

O Capítulo 2 do volume 2 de Língua Portuguesa e o Capítulo 9 do volume de Redação exploram a contra-argumentação, com foco em sua construção típica.

Essa é uma luta que tem de ser protagonizada pela cúpula do futebol – no Brasil, na Espanha e no mundo. É bem possível que, no fundo, alguns considerem que um contrato milionário possa remir o desrespeito. Vinícius mostra de forma categórica que não. Quando diz estar pronto para atingir seu propósito, que é o de fazer com que "futuras gerações não passem por situações parecidas", ele traça de forma exata a proporção do problema. [...]

a. No segundo período, o autor introduz uma linha de raciocínio com a qual não concorda e que deseja refutar. Explique com suas palavras a ideia refutada.

b. Que efeito de sentido é produzido pela inclusão da expressão *no fundo* nesse período?

c. Em "Elas são capazes de produzir espetáculos emocionantes, mas por vezes aceitam sem qualquer reação o comportamento deplorável de racistas", nota-se igualmente uma contraposição de ideias. Qual é a importância da inclusão de *por vezes* na construção do argumento?

8. a. O autor menciona que algumas pessoas podem achar que os altos salários recebidos pelos jogadores compensam qualquer tipo de humilhação.
8. b. A expressão reforça a declaração.
8. c. A inclusão de *por vezes* contribui para não haver uma generalização, estratégia que precisa ser usada com cautela a fim de não prejudicar a validade do argumento.

9. A exemplificação, usada no sexto parágrafo do editorial, é um tipo de argumento. Leia este trecho de um artigo de opinião para refletir sobre outros argumentos.



ANTON27/SHUTTERSTOCK

Estereótipos podem prejudicar o desempenho de mulheres no universo dos *games*.

Estereótipo: ameaça invisível

Crença infundada de que mulheres têm menos habilidades do que homens em algumas áreas, como matemática e orientação espacial, pode levar à falta de representatividade do gênero no ambiente dos jogos digitais e até prejudicar o desempenho das jogadoras.

Lucas Mascarenhas de Miranda
Físico e divulgador de ciência Universidade Federal de Juiz de Fora

[...]

Em 1995, os psicólogos sociais C. M. Steele e J. Aronson publicaram um artigo em que definiram a chamada "ameaça do estereótipo". Segundo esses cientistas, quando uma pessoa se vê pertencente a um grupo que é alvo de um estereótipo negativo, ela terá piores desempenhos em atividades que tenham relação com esse estereótipo. Nos últimos 20 anos, inúmeras pesquisas demostraram os efeitos negativos da ameaça do estereótipo sofridos pelas mulheres na matemática, pelos negros na área acadêmica como um todo e pelos idosos em testes de memória. Hoje, há pesquisas que mostram que a ameaça do estereótipo também afeta a aprendizagem de habilidades motoras, a *performance* em jogos, entre outras atividades.

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

O que essas pesquisas demonstram é que a diferença de desempenho entre grupos demográficos (como homens e mulheres) se deve não a uma diferença biológica inata, mas a um contexto cultural e à crença em determinados estereótipos. Não é à toa que, em países onde há mais equidade de gênero, a diferença de desempenho entre homens e mulheres em testes de navegação espacial é muito pequena, como identificou a pesquisa de Hugo Spiers, da University College London.

MIRANDA, Lucas Mascarenhas. Estereótipo: ameaça invisível. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 375, p. 12-13, abril 2021.

a. O texto é assinado por Lucas Mascarenhas de Miranda, cujo nome vem acompanhado pelas seguintes informações: "Físico e divulgador de ciência" e "Universidade Federal de Juiz de Fora". Qual é a relevância dessas informações?

b. O ponto de vista do articulista é sustentado pela apresentação de estudos científicos. Qual é esse ponto de vista e que informações o comprovam?

c. A confiabilidade desse tipo de argumento depende, em parte, da rastreabilidade, isto é, da possibilidade de o leitor poder chegar às fontes originais das informações. Esse texto favorece esse processo? Justifique sua resposta.

d. Na versão *on-line* do artigo, havia *hiperlinks* ligados a *um artigo* e *inúmeras pesquisas*, por exemplo. Qual é a vantagem desse tipo de conectividade?

e. Além da exemplificação e da comprovação com dados embasados em pesquisas, outros tipos de argumento podem contribuir para sustentar a argumentação. Cite e explique um deles.

Fala aí!

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

O Brasil está em 57º lugar no *ranking* de igualdade de gênero do *Global Gender Gap Report*, divulgado pelo Fórum Econômico Mundial. Na sua opinião, o que poderia ser feito para reduzir a disparidade de gênero no país?

Estratégia: Sustente sua argumentação com dados confiáveis, como os que estão disponíveis a seguir. A avaliação é feita com 146 países e considera quatro dimensões: oportunidades econômicas, educação, saúde e liderança política.

Ranking de igualdade de gênero 2023

Posição	País	Índice: 0 - 1	Alterações no índice em relação ao ano anterior	Índice
1	Islândia	0,912	+ 0,004	
4	Nova Zelândia	0,856	+ 0,014	
7	Nicarágua	0,811	+ 0,001	
8	Namíbia	0,802	− 0,005	
25	Moçambique	0,778	+ 0,025	
27	Chile	0,777	+ 0,041	
36	Argentina	0,762	+ 0,006	
43	Estados Unidos	0,748	− 0,021	
57	Brasil	0,726	+ 0,030	
79	Itália	0,705	− 0,015	
143	Irã	0,575	− 0,002	
146	Afeganistão	0,405	− 0,030	

Fonte: WORLD ECONOMIC FORUM. **Global Gender Gap Index 2023** – Insight report: june 2023. Geneve, 2023. p. 11.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Zoom na língua

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

10. Leia a linha fina que completa o título do editorial.

O caso de Vini Jr. expõe a covardia da cúpula do futebol, que se limita a notas de repúdio e *slogans* vazios

a. O verbo *limitar(-se)* completa a avaliação negativa das ações da cúpula do futebol. Justifique essa afirmação.

b. Apoiando-se nas informações de um dicionário sobre o uso pronominal (acompanhado de pronome) do verbo *limitar(-se)*, reescreva a oração em que esse verbo aparece usando um sinônimo. Escolha-o considerando sua adequação à linguagem do editorial e ao público leitor.

vti e vpr

2 Fazer divisa com; confinar: *A pequena cidade limita com a capital do Estado. O sítio limitava-se com uma enorme extensão de araucárias.*

[...]

vpr

6 Estabelecer limites para si mesmo; contentar-se em, dar-se por satisfeito com: *"Logo que Amâncio apareceu na varanda, Mme. Brizard desviou os olhos do livro, deixou cair as lunetas do nariz e foi recebê-lo solicitamente; a outra limitou-se a cumprimentá-lo com um modesto e gracioso movimento de cabeça" [...].*

vpr

7 Reduzir-se a certos limites: *Seus exercícios físicos limitam-se a caminhadas duas vezes por semana.*

LIMITAR. *In*: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo, Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/limitar/. Acesso em: 27 mar. 2024.

10. a. O verbo indica que as ações são limitadas, insuficientes, e, assim, dá continuidade à avaliação negativa já expressa por *covardia*.

10. b. Sugestão: que se satisfaz/contenta com/contenta em enviar notas de repúdio e *slogans* vazios. Pergunte aos estudantes se descartaram alguma construção ao considerar o contexto. É esperado, por exemplo, que considerem o verbo *confinar(-se)* inadequado por referir-se a um limite físico.

Dica de professor

Os dicionários apresentam informações gramaticais importantes, como as preposições usadas nas construções com o verbo. Esteja atento a elas ao formular sua reescrita.

11. Analise este período.

Chega a ser aflitiva a sensação de que (1) Vini Jr., um atleta de apenas 21 anos, **parece travar** (2) de forma solitária, quase quixotesca, (3) sua dura batalha (4) contra o racismo.

a. Na ordem direta, a oração principal tem a seguinte formação: *a sensação chega a ser aflitiva*. Compare essa construção com: *a sensação é aflitiva*. Qual é o efeito de sentido produzido pelo verbo auxiliar *chega (a)*: (**1**) enfatiza a sensação; (**2**) sinaliza o caráter pessoal do sentimento; (**3**) ameniza a sensação.

b. Analise os segmentos numerados na oração que completa o termo *sensação*. Qual dos segmentos é um complemento previsto pelo verbo *travar*? Qual é a função dos demais segmentos?

c. Vini Jr. tomou a decisão de lutar contra o racismo para que "futuras gerações não passem por situações parecidas". Segundo o editorial, essa luta é *quase quixotesca*. Que opinião o adjetivo revela? Se necessário, busque o sentido dessa palavra em um dicionário.

d. O advérbio *quase* atua sobre o adjetivo *quixotesca* para indicar que, no contexto, é uma caracterização: (**1**) inválida; (**2**) válida, mas não integralmente; (**3**) válida, mas questionável.

Dica de professor

Note que a palavra *apenas* transforma a idade do atleta em um argumento. Ao sinalizar a juventude do jogador, ela reforça a crítica às medidas tomadas.

11. a. Resposta: 1.

11. b. O complemento do verbo é o segmento (**3**). Função dos demais segmentos: (**1**) sujeito; (**2**) indica o modo como a ação verbal ocorre (adjunto adverbial); (**4**) complementa o nome *batalha* (complemento nominal).

11. c. *Quixotesco* sugere que se trata de uma luta marcada por excessivo idealismo e pouco apoiada na realidade. Comente que a palavra tem origem em *Dom Quixote*, nome do personagem do autor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616), que se caracteriza por agir como um personagem das novelas de cavalaria, defendendo ideais que entram em choque com a realidade.

11. d. Resposta: 2.

12. Releia este trecho.

[...] Ele não disse, mas está claro que está cansado de apanhar sozinho.

Pudera. O Real Madrid, por exemplo, demorou 12 horas para divulgar uma nota de apoio ao jogador. E o presidente da liga espanhola, Javier Tebas, em vez de condenar os ataques, preferiu minimizá-los e ainda cobrou respeito de Vini Jr.

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

a. Que sentido a interjeição *pudera* expressa? Como as informações apresentadas nos demais períodos do trecho se relacionam com esse sentido?

b. Em "cobrou respeito de Vini Jr.", a preposição *de* poderia ser trocada por *a*. No entanto, essa troca poderia sugerir um segundo sentido. Apresente-o e justifique a resposta analisando a mudança na relação entre as palavras.

c. O sentido produzido pela troca da preposição seria coerente com o texto? Justifique sua resposta.

12. a. *Pudera* significa *não era pra menos*, ou seja, expressa a ideia de que algo é esperado, sensação que se justifica pelos fatos apresentados na sequência.
12. b. A mudança poderia sugerir que o atleta deveria ser respeitado. Nesse caso, *a Vini Jr.* funciona como complemento da palavra *respeito* (*respeito a Vini Jr.*) e não da forma verbal *cobrou*.
12. c. Não. O texto está criticando Javier Tebas, logo não é cabível a versão de que ele teria sido cuidadoso em relação ao atleta.

13. Releia o seguinte parágrafo.

Cabe aos cartolas [...] de todas as ligas de futebol e de cada time a maior parte da responsabilidade para fazer valer na prática o que só vemos como *marketing* esportivo: racismo não.

a. Na conclusão, o *slogan* "Racismo não" é associado a *marketing esportivo*. Explique por que essa é uma caracterização negativa.

b. Essa associação é promovida pela forma verbal *vemos*. Apresente outro verbo cujo sentido seja o mesmo de *vemos* nesse contexto.

c. Explique por que a forma verbal *vemos* reforça o caráter opinativo da declaração.

13. a. A associação sugere que o combate ao racismo é usado para autopromoção e não para a busca de uma solução efetiva para o problema.
13. b. Sugestão: *Consideramos, reconhecemos, avaliamos*.
13. c. A palavra enfatiza que a caracterização é fruto daquilo que pensa o autor do texto.

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

Investigando nossa língua

Tópicos
- Predicado
- Tipos de predicado
- Predicativo do sujeito e predicativo do objeto
- Transitividade verbal
- Complementos verbais
- Pronomes pessoais como complementos verbais
- Colocação pronominal
- Adjunto adverbial
- Regência verbal
- Emprego de crase

Você já sabe que a presença do verbo é a condição para que exista o predicado e, portanto, a oração. O padrão das orações da língua portuguesa apresenta dois membros: o predicado, sempre presente, e o sujeito que se articula a ele. No entanto, os verbos apresentam características sintáticas e semânticas diversas, que determinam diferentes moldes estruturais para os predicados. Você estudará esse e outros temas relativos à função sintática do verbo nesta parte do capítulo.

O verbo e outros termos do predicado

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

Releia este período que você já analisou em ***Zoom* na língua**, observando as orações que o compõem. Preste atenção aos verbos (locuções verbais, neste caso) e à relação deles com os demais termos.

(1) **Chega a ser** aflitiva a sensação (2) de que Vini Jr., um atleta de apenas 21 anos, **parece travar** de forma solitária, quase quixotesca, sua dura batalha contra o racismo.

Nas duas orações, o verbo organiza formalmente o predicado. Contudo, na primeira oração, a predicação é feita menos pelo verbo e mais pelo adjetivo *aflitiva*, ou seja, cabe principalmente a esse termo aquilo que o predicado diz sobre o sujeito *a sensação*. Essas diferenças determinam os tipos de predicado.

Tipos de predicado

Em grande parte das orações, a predicação é feita principalmente pelo verbo e pelos complementos que ele seleciona/prevê. Aquilo que o predicado declara decorre da expressão de ações (*Os torcedores ofenderam o atleta*), processos cognitivos (*Os dirigentes sabem a resposta*), indicações de posse (*O jogador tinha um bom motivo*), localização espacial (*O jogador permaneceu em campo*), entre muitos outros valores.

Inúmeros estudos têm trazido possibilidades de análise dos constituintes do predicado que diferem daquelas propostas tradicionalmente. A consideração das minissentenças, por exemplo, formulada por Ataliba T. Castilho com apoio em obras teóricas diversas, modifica a compreensão acerca das construções que dispensam verbos. Outros estudos propõem revisões na análise das funções sintáticas, com implicações na terminologia. Discutem-se, por exemplo, a classificação do predicado (nominal, verbal e verbo-nominal), a atribuição da função de núcleo do predicado a um termo que não seja o verbo e a natureza do objeto indireto. Optamos por manter a nomenclatura tradicional, entendendo que faz parte de uma tradição de ensino escolar da língua, e por tentar, apoiados nos estudos linguísticos mais recentes, retificar a abordagem.

Releia uma das orações do período estudado na introdução e acompanhe a análise.

predicado verbal

"de que Vini Jr. [...] parece travar de forma solitária, quase quixotesca, sua dura batalha contra o racismo."

sujeito — verbo

Na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), esse tipo de predicado é chamado de **predicado verbal**.

Há, diferentemente, predicados formados por **verbos de ligação**. O complemento desses verbos é o **predicativo**, que se refere a uma propriedade (qualidade, estado, identidade) do sujeito e, quando flexionável, concorda com ele em gênero e número. O predicado, nesse caso, é chamado **predicado nominal**.

Biblioteca do professor. Sugerimos a leitura de "Predicado e seus outros termos constitutivos", na gramática de Evanildo Bechara, para conhecer o questionamento acerca dos tipos de predicado e obter informações sobre a abordagem do predicativo como complemento verbal.
BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

predicado nominal

"Chega a ser aflitiva a sensação [...]."

verbo de ligação — predicativo do sujeito — sujeito

Ser, *estar*, *ficar*, *parecer*, *continuar*, *permanecer*, *andar*, *virar* e *tornar-se* comportam-se frequentemente como **verbos de ligação**.

Perceba que, embora a predicação seja feita principalmente pelo predicativo, o verbo exprime informações importantes relativas ao tempo, ao modo e ao aspecto do processo verbal. Compare.

Chega a ser *aflitiva a sensação.*

Era *aflitiva a sensação.*

Continua *aflitiva a sensação.*

Há, ainda, um terceiro tipo de predicado, chamado **predicado verbo-nominal**. O verbo, nesse caso, não é de ligação, mas vem complementado por um predicativo.

predicado verbo-nominal

O jogador atua inconformado.

sujeito — verbo — predicativo do sujeito

O predicado é formado por um verbo que indica uma ação praticada pelo sujeito e por um termo que indica uma característica ou um estado emocional desse sujeito durante a prática da ação verbal.

O predicado verbo-nominal pode ter, ainda, a seguinte estrutura: o predicativo atribui uma característica ao complemento do verbo (objeto) por meio da própria ação verbal. Acompanhe como isso ocorre na oração a seguir.

predicado verbo-nominal

O autor considera a sensação de injustiça aflitiva.

sujeito — verbo — complemento do verbo — predicativo do objeto

Biblioteca do professor. Sugerimos a leitura de "Minissentença adjetival", na gramática de Ataliba de Castilho, para conhecer outra possibilidade de análise das estruturas tradicionalmente classificadas como predicado verbo-nominal.
CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

Tradicionalmente, o predicativo que se refere ao sujeito é chamado de **predicativo do sujeito**, e o que se refere ao complemento do verbo, de **predicativo do objeto**.

A característica *aflitiva* não é apresentada como um traço permanente do termo que funciona como complemento do verbo; ela é atribuída pelo processo verbal, ou seja, depende da ação de *considerar*.

Se você retomar a atividade 13, de ***Zoom* na língua**, verificará que analisou um processo semelhante no parágrafo de conclusão do editorial: o uso do verbo *ver* sinalizava que a caracterização do *slogan racismo não* era fruto da opinião do autor. A mesma ideia poderia ser expressa como "Vemos o *slogan* **racismo não** como *marketing* esportivo".

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

Acompanhe, no quadro a seguir, uma sistematização das principais regras de concordância com o verbo *ser*, um dos mais utilizados na construção dos predicados nominais.

Concordância do verbo *ser*

Quando colocado entre um substantivo e um pronome pessoal, há concordância entre o verbo *ser* e o pronome.	*A autora **sou** **eu**. Os responsáveis pelo projeto **seremos** **nós**.*
Quando está entre um substantivo comum no singular e outro no plural, o verbo *ser* tende a ir para o plural.	*A sala de aula **eram** algumas **cadeiras em círculo**.*
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 **torcedores detidos**?*
Nas indicações de tempo, há concordância entre o verbo *ser* e a expressão numérica.	*Já **é** **meio-dia**. **São** **três** horas.*

Transitividade

Vamos observar agora, mais detidamente, as várias possibilidades de formação do predicado verbal. Volte a ler um dos períodos do editorial em estudo, observando o sujeito e o predicado.

Com os estudantes, coloque a oração em ordem direta para que observem a relação entre sujeito e predicado.

predicado

"**Não** **bastam** camisas com mensagens politicamente corretas ou notas padronizadas de repúdio."

verbo — sujeito

As características semânticas (de sentido) e sintáticas dos verbos preveem que seu sentido seja ou não complementado e como isso será feito. Nesse período, o verbo apresenta uma informação integral, que pode dispensar quaisquer outros termos.

Os termos que eventualmente acompanham verbos como esse podem agregar informações adicionais – *não bastam, hoje bastam, realmente bastam* etc. –, mas não incluem uma informação essencial a eles. Esse tipo de verbo é chamado **verbo intransitivo**.

Já outros verbos preveem complementos. O processo verbal se transmite a outro elemento e, por isso, o verbo e seu complemento dividem o processo de predicação. Há uma implicação mútua entre eles. Esse tipo de verbo é chamado **verbo transitivo**.

predicado

A dor e a humilhação não comovem os dirigentes de futebol.

sujeito — verbo — complemento do verbo

A complementação dos verbos transitivos pode se dar de duas maneiras.

- **Verbo transitivo direto** → O complemento, chamado de **objeto direto**, é inserido diretamente, sem auxílio de preposição, como na oração anterior.
- **Verbo transitivo indireto** → A preposição é necessária para a introdução do complemento, chamado de **objeto indireto**. Exemplo: *O autor **duvida** da eficiência das medidas tomadas*.

As preposições usadas com mais frequência para introduzir os objetos indiretos são: *a*, *com*, *de*, *em*, *para* e *por*.

Em algumas orações, o verbo transitivo pode prever **dois complementos verbais**. Acompanhe a análise da oração a seguir.

predicado

*O dirigente **cobrou** **respeito** **do** **jogador**.*

sujeito — verbo transitivo direto e indireto — objeto direto — objeto indireto

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

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*, *dedicar*, *mostrar*, *pedir*, *exigir*, *roubar* e similares.

A complementação de verbos transitivos também pode ser feita por orações. Leia.

oração 1 | oração 2

Vinícius ***mostra*** *que um contrato milionário não compensa o desrespeito.*

sujeito | verbo transitivo direto | oração com função de objeto direto

Nesse período composto, a oração 2 completa o verbo transitivo direto: mostra *algo*.

As variantes combinatórias *lo* e *no* (e flexões), a colocação pronominal e a tendência ao uso de *ele* em lugar do pronome átono são estudados em **Investigando +**. A possibilidade de o pronome oblíquo atuar como sujeito será vista no Capítulo 4. O estudo da função de sujeito exercida por pronomes pessoais retos é feito no Capítulo 2 do volume 2 desta coleção.

Pronome pessoal como complemento verbal

Os pronomes pessoais indicam diretamente as pessoas do discurso. Os pronomes pessoais retos preenchem a função sintática de sujeito. Eles também podem atuar como predicativos, em orações como *A autora sou eu*. Já os pronomes pessoais oblíquos têm a função de complemento do verbo.

No quadro a seguir, os pronomes pessoais aparecem organizados conforme sua flexão de pessoa e de número.

Pronomes pessoais – flexão de pessoa e número

Pessoa	Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos átonos	Pronomes pessoais oblíquos tônicos
1ª pessoa do singular	eu	me	mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te	ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele, ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
1ª pessoa do plural	nós	nos	nós, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos	vós, convosco
3ª pessoa do plural	eles, elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si, consigo

Como mostra o quadro, os pronomes pessoais **oblíquos** subdividem-se em **átonos** e **tônicos**. Estes últimos são usados após preposições: *Encaminhou a mensagem* ***para mim***.

A maioria dos pronomes átonos é usada tanto para a função de objeto direto quanto para a de objeto indireto.

O jornalista que nos cumprimentou ontem acabou de nos encaminhar um editorial.

objeto direto [cumprimentar alguém] | objeto indireto [encaminhar a alguém]

Na terceira pessoa, no entanto, há uma diferença: os pronomes oblíquos *o*, *a*, *os* e *as* atuam apenas como objetos diretos; *lhe* e *lhes* substituem parte dos objetos indiretos introduzidos por *a* ou *para*. Acompanhe a análise.

Informei o fato aos investigadores.

objeto direto | objeto indireto

Informei-o aos investigadores. | **Informei-lhes o fato.**

Tá ligado!

O bom uso dos pronomes é fundamental para a construção de um texto coeso. A capacidade de relacionar adequadamente as partes do texto é avaliada no Enem, na Competência IV.

Tá ligado! Os recursos de coesão, na perspectiva do Enem, são estudados no Capítulo 11 do volume de Redação. Se achar conveniente e os estudantes puderem usar o volume, sugerimos o estudo do capítulo paralelamente a esta seção, de modo a se complementarem. Caso o capítulo já tenha sido estudado, sugerimos que os estudantes sejam convidados a revê-lo, se for possível, a fim de comparar os estudos e verificar dúvidas.

Se o pronome oblíquo for precedido da preposição *com*, formam-se *comigo*, *contigo*, *consigo*, *conosco* e *convosco*.

Isso fica entre mim e você?!

Nessa construção, a preposição atua sobre o pronome, que deve ser, portanto, do tipo oblíquo tônico: *Essa conversa ficará entre* ***mim*** *e você*. Entretanto, construções como *entre* ***eu*** *e você* têm sido muito usadas, inclusive na modalidade escrita e por falantes com alto grau de escolaridade, e têm sido validadas pelos estudiosos da língua. Avalie sempre a situação de comunicação para optar pela forma mais adequada.

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

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

Alguns estudiosos, inclusive, discordam da classificação realizada pela NGB acerca dos complementos que devem ser classificados como objetos indiretos. Eles apontam que apenas os complementos substituíveis por *lhe* deveriam ser chamados de objetos indiretos porque não completam o verbo, mas sim o conjunto verbo + objeto direto, sem o qual a oração parece incompleta: *informei ao pesquisador*. Os demais complementos, como o da oração *Eu concordo* ***com o editorial***, seriam complementos relativos. No entanto, como essa distinção ainda não é um consenso nas obras didáticas, siga a classificação tradicional.

Adjunto adverbial

Vamos retomar uma das orações que compõem o editorial que você já vem analisando.

"de que Vini Jr. [...] parece travar de forma solitária, quase quixotesca, sua dura batalha contra o racismo."

parece travar — sua dura batalha (complementa o verbo)

→ de forma solitária
agrega uma informação – como?

Ao fazer a atividade 11, de ***Zoom* na língua**, você observou que *sua dura batalha contra o racismo* complementa a locução verbal *parece travar*. Já *de forma solitária* expressa o modo como é praticada essa ação. Diferentemente do complemento verbal, esse segmento não foi selecionado pelo verbo. Seu papel é o de agregar uma informação acessória (não essencial) à oração.

Para compreender melhor como atuam termos como esse, chamados **adjuntos adverbiais**, releia um trecho do editorial e responda às questões.

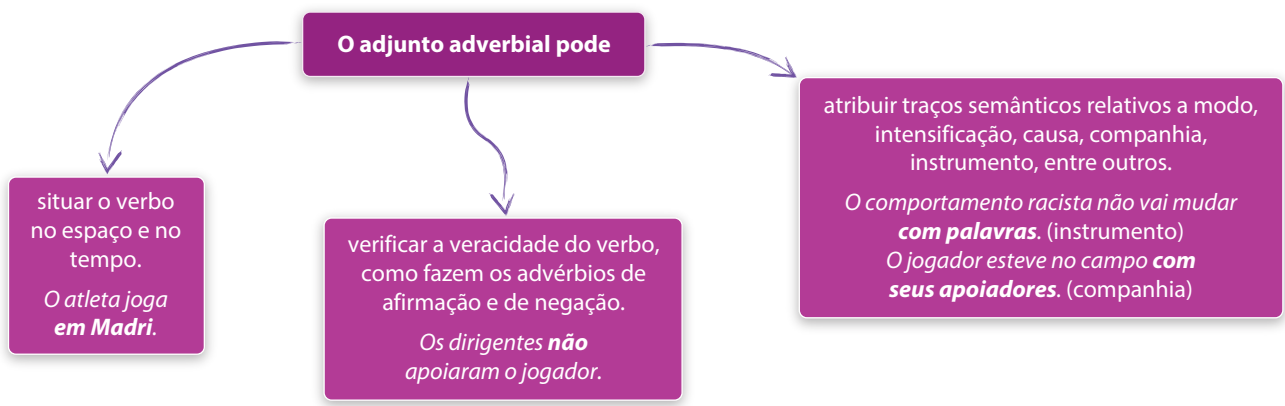
> [...] Nada dói mais no torcedor apaixonado do que a perda de pontos de seu time no meio de um campeonato. Infelizmente, o "processo educativo" da torcida tem de passar por penalidades como essa. Não dá para esperar que, de uma hora para outra, só com recomendações, as torcidas deixem de aceitar esses delinquentes entre seus integrantes.

1. **Apresente uma palavra ou expressão com sentido equivalente ao do adjunto adverbial *de uma hora para outra*.**
2. **A particularidade de tempo expressa por esse adjunto adverbial contribui para justificar a proposta de perda de pontos do time. Explique por quê.**
3. **O adjunto adverbial *infelizmente* tem uma importante função na apresentação da proposta. O que ele sugere?**

O adjunto adverbial *de uma hora para outra* atua sobre a locução verbal *deixem de aceitar*, acrescentando uma referência relativa a tempo.

Entendemos que não seria produtivo para os estudantes lidar com a diferença entre advérbios predicativos/modificadores e advérbios não predicativos e com suas implicações para o estudo da função do adjunto adverbial, embora consideremos tais distinções na apresentação do tópico e na construção das atividades.
Biblioteca do professor. Sugerimos a leitura do artigo "A categoria advérbio na gramática do português falado", de Rodolfo Ilari (*ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 51, n. 1, 2009), em que o linguista problematiza a abordagem tradicional da classe dos advérbios, apresenta alguns avanços na tentativa de sistematização e descreve o trabalho executado por um grupo de pesquisadores que se debruçou sobre o tema. É possível acessar o texto da revista na internet.

1. Sugestão: Repentinamente, de repente, subitamente.
2. Segundo o texto, a mudança de comportamento das torcidas não aconteceria "de uma hora para outra", assim, a proposta da perda de pontos seria justificada para evitar o longo tempo necessário a uma mudança. Valide a identificação de um questionamento da mudança sem uma ação contundente.
3. *Infelizmente* sinaliza que a proposta sugerida não é a ideal, na perspectiva do autor.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

As vírgulas costumam ser usadas para separar adjuntos adverbiais deslocados para o início ou meio da oração, exceto se é uma palavra de pequena extensão.

Eles também podem funcionar como intensificadores de adjetivos e advérbios. Você já conheceu esse papel quando analisou a expressão *quase quixotesca*, usada no editorial. Em "travar de forma solitária, quase quixotesca, sua dura batalha contra o racismo", o adjunto adverbial *quase* afeta o significado do adjetivo *quixotesca*. Compare com ***bastante*** *quixotesca* e ***pouco*** *quixotesca*.

Os adjuntos adverbiais são, ainda, importantes operadores da modalização do discurso, contribuindo para expressar o grau de comprometimento do falante em relação ao conteúdo que expressa, para exprimir uma apreciação ou um juízo de valor, entre outras possibilidades, como você estudará mais detalhadamente no próximo capítulo. Nesses casos, são especialmente importantes os adjuntos adverbiais que atuam sobre toda a oração e não apenas sobre um de seus constituintes. É o caso de *infelizmente*, no trecho que você analisou.

Dica de professor

Determinados verbos, como *ir* ou *morar*, acompanhados de termos que expressam "lugar", são classificados, tradicionalmente, como intransitivos, e esses termos como adjuntos adverbiais. Contudo, muitos linguistas rejeitam essa classificação por entender que tais verbos preveem um complemento.

Dica de professor. Entendemos que, nesse caso, a referência à discussão entre os linguistas não é contraproducente; é mais uma oportunidade de os estudantes perceberem que os estudos sobre a língua avançam e repercutem em mudanças na maneira de tratar ou nomear certos tópicos.
Biblioteca do professor. Caso você queira ler sobre o assunto, sugerimos "Verbos transitivos adverbiais", no livro de Adriano da Gama Kury.
KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Fundamentos).

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

Identificam-se algumas possibilidades de atuação do adjunto adverbial que fogem do uso mais típico. Por exemplo, eles operam sobre palavras de outras classes (e não apenas verbos, adjetivos e advérbios) quando têm função focalizadora (pela qual se destaca uma informação) ou marcam a inclusão/exclusão.

As torcidas não recusarão torcedores racistas ***só*** *com recomendações.*

Os jogadores manifestaram apoio, ***até*** *os adversários.*

Podem também relacionar partes da oração e do período, estabelecendo relações de correção (*ou melhor, aliás*), explicitação/paráfrase (*ou seja, em suma, isto é*), exemplificação (*por exemplo, a saber*) ou adição (*também, igualmente*).

Inicie o filme, ***ou melhor****, apague as luzes e inicie o filme.*

"O Real Madrid, ***por exemplo****, demorou 12 horas para divulgar uma nota de apoio ao jogador."*

Regência verbal

O complemento nominal é estudado no Capítulo 4 do volume 2 desta coleção.

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**.

Nas atividades de ***Zoom* na língua**, ao analisar a linha fina do editorial, você já refletiu acerca da regência verbal. Releia.

> O caso de Vini Jr. expõe a covardia da cúpula do futebol, que se limita a notas de repúdio e *slogans* vazios [...]

Ao substituir *se limita* por outro verbo, você teve de observar o complemento dele e a **preposição** que o introduziria. Caso tenha substituído por *satisfazer(-se)*, por exemplo, precisou mudar a preposição; se usasse *produzir*, precisaria excluí-la.

que se limita a notas de repúdio e slogans *vazios*

que se satisfaz com notas de repúdio e slogans *vazios*

que apenas produz notas de repúdio e slogans *vazios*

Como você notou, o verbo determina o tipo de complemento – direto ou indireto – e a preposição específica a ser empregada. As construções já estão fixadas na língua. Em alguns casos específicos, inclusive, a regência indica o sentido do verbo.

Releia o parágrafo de conclusão do editorial, depois conheça o verbete de um dicionário sobre o verbo **caber**.

> **Cabe** aos cartolas [...] de todas as ligas de futebol e de cada time a maior parte da responsabilidade para fazer valer na prática o que só vemos como *marketing* esportivo: racismo não.

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

caber

ca·ber

vti

1 Poder estar contido em determinado espaço: *A roupa não cabe na mala*.

vti

2 Poder estar ou passar por determinado local: *O piano não cabe no elevador*.

vti

3 Poder realizar-se em determinado tempo: *O trabalho não cabe em uma semana*.

vti

4 Competir, tocar (dever ou direito): *Cabe ao professor verificar o conhecimento dos alunos*.

vti

5 Ser compatível ou adequado: *Aquele comportamento não cabia a um religioso*.

vint

6 Ter cabimento; vir a propósito: *A preocupação da mãe não cabe agora*.

CABER. *In*: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caber/. Acesso em: 27 mar. 2024.

O dicionário apresenta o sentido do verbo relacionando-o à transitividade e a determinadas preposições. No editorial, o sentido de *caber* corresponde à quarta acepção: *a responsabilidade cabe aos cartolas = a responsabilidade é, por dever, dos cartolas*. Essa acepção implica a complementação por um objeto indireto, introduzido pela preposição *a*.

No entanto, no uso cotidiano da língua, mesmo nas variedades urbanas de prestígio, observam-se construções com regências que não seguem rigorosamente o que está previsto na norma-padrão, 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.

A seguir, você estudará alguns verbos que apresentam especificidades em suas regências. 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 a **adequação linguística**.

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

- **agradar**

  (VTD) acariciar: *O menino **agradava** o gatinho enquanto comia.*

  (VTI, preposição *a*) satisfazer: *O desempenho da atleta **agradou a**o técnico.*

- **aspirar**

  (VTD) sorver, respirar: *No campo, as crianças **aspiram** o ar puro.*

  (VTI, preposição *a*) pretender, desejar: ***Aspirava a**o cargo de coordenador.*

- **assistir**

  (VTD) prestar assistência, ajudar: *Cada enfermeiro **assiste** quatro pacientes.*

  (VTI, preposição *a*) ver, presenciar: ***Assistimos a** um belo espetáculo ontem.*

  (VTI, preposição *a*) caber, pertencer: *É um direito que **assiste a** meus filhos.*

Percebe-se, atualmente, uma inversão: a tendência ao uso de *assistir* com o sentido de *ver* como verbo transitivo direto, mesmo nas comunicações monitoradas, e de *assistir* como *prestar assistência*, com o emprego da preposição *a*.

Dica de professor

Como você pode notar ao estudar o verbo *caber*, os dicionários gerais apresentam a regência dos verbos e exemplos nos quais você pode se apoiar para resolver suas dúvidas.

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

Fala aí!

Na sua opinião, a apresentação, no livro didático, da regência validada pela norma-padrão seguida por comentários sobre o uso na linguagem cotidiana atrapalha o estudante? Por quê?

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

- **chegar, ir**

(VI, circunstância de lugar introduzida pela preposição *a*): ***Chegou a****o colégio mais cedo hoje.* ***Fui a****o cinema ontem.*

Nas comunicações menos monitoradas, os falantes brasileiros têm optado pela preposição *em* para introduzir a circunstância de lugar: Cheguei em *casa cansado.*

- **esquecer, lembrar**

(VTD) ***Esqueci*** *os documentos em casa.* ***Lembrei*** *o nome do artista*.

(VTI + pronome, preposição *de*) ***Esqueceu-se d****o incidente.* ***Lembrou-se d****o 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, preposição *a*): ***Obedecemos a****o regulamento. Ele* ***desobedece a****o 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 a****o cobrador.*

Na linguagem monitorada, a regência *pagar a alguém* é preferida, mas *pagar alguém* também tem uso frequente.

- **preferir**

(VTD) dar preferência a: *Eu* ***prefiro*** *jogos matinais.*

(VTDI, preposição *a*) escolher entre duas opções: ***Prefiro*** *os romances de detetive* ***a****os 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 é comum o pleonasmo*: Prefiro mais picolé de frutas*.

- **visar**

(VTD) mirar; pôr visto em documento: *O fotógrafo* ***visou*** *o pássaro. O gerente* ***visou*** *o cheque.*

(VTI, preposição *a*) pretender, objetivar: *O jovem* ***visava a*** *uma vaga no curso de informática.*

Alguns verbos, como *ajudar*, *atender* e *satisfazer*, podem ser construídos com objetos diretos ou objetos indiretos.

Se a regência é tão flexível, o que devo fazer?

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-padrão. Entretanto, como as comunicações formais são mais conservadoras, tendem a manter-se próximas dela. Assim, procure usar as regências previstas pela norma-padrão nas situações em que se exige um uso bem monitorado da língua, como a apresentação de um seminário ou a escrita de alguns gêneros produzidos no contexto do mundo profissional, como *e-mails* formais e atas de reuniões.

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

A crase

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

As preposições associam-se, frequentemente, com artigos: *a* + *o* = *ao*; *de* + *as* = *das*; *em* + *o* = *no*; *por* + *os* = *pelos* etc.

Umas das associações que costumam provocar dúvidas é aquela que se faz com *a* + *a*, indicado em português como *à*. Para entender esse uso, vamos analisar este *card* produzido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).



POND SAKSIT/SHUTTERSTOCK/CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA

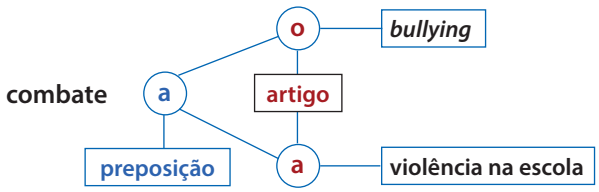
Card de campanha contra o *bullying* promovida pelo CNJ em 2019.

A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvidos com o avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam gêneros. Usaremos *card*, como tem sido corrente.

1. **O título "*Bullying* não é brincadeira" usa como recurso expressivo o duplo sentido. Identifique os dois sentidos que podem ser atribuídos a ele.**

2. **Explique de que maneira o nome "Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola" mostra que nem toda violência praticada em ambiente escolar é *bullying*.**

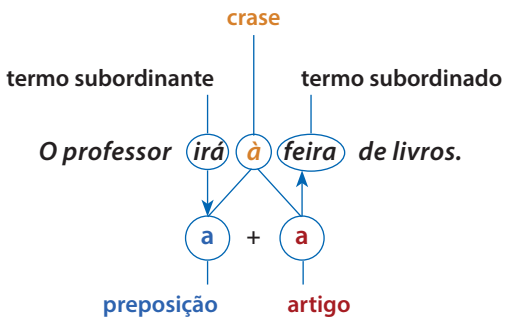
Agora que você já observou a formação do nome dado à data simbólica, acompanhe a análise da estrutura do segmento "combate **ao *bullying* e à violência na escola**".



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 (*minh**a** **a**miga*, por exemplo). Na língua portuguesa escrita, essa ocorrência é indicada pelo acento grave (`) posto em *a* em situações específicas.

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 *aquele(s), aquela(s)* e *aquilo*. Acompanhe a análise.



Fala aí!

As crianças escolhidas para ilustrar o *card* são negras. Qual é a sua opinião sobre essa escolha?

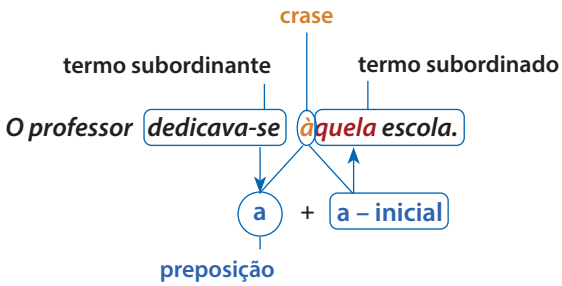
Estratégia: Cuide para que sua fala tenha um ritmo adequado e projete sua voz para que todos a ouçam.

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

OBJETO DIGITAL **Infográfico clicável: Como combater o *bullying* na escola**

1. O sentido literal, de que não se deve pensar o *bullying* como um entretenimento, e o produzido pela expressão *não é brincadeira*, que significa *ser difícil*.
2. Os termos *bullying* e *violência na escola* estão coordenados pela conjunção *e*, que indica serem dois elementos distintos, ambos alvo de combate.

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



Considerando as observações anteriores, podemos chegar à conclusão de que não ocorre crase antes de termos masculinos, de artigos indefinidos, dos verbos e da maior parte dos pronomes porque não admitem ser antecedidos pelo artigo *a*.

Crase em locuções

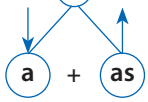
Há crase em locuções prepositivas, conjuntivas e adverbiais de que participam palavras femininas:

*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**.*

Crase antes de plural

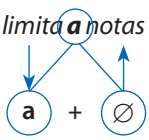
Sempre que o termo subordinante rege a preposição *a* e o termo subordinado for antecedido pelo artigo *as*, há crase.

*A reação ao racismo se limita **às** notas de repúdio escritas pelos clubes de futebol.*



Entretanto, ocorrem casos em que o artigo é omitido com o objetivo de generalização. Releia a linha fina do editorial.

*O caso de Vini Jr. expõe a covardia da cúpula do futebol, que se limita **a** notas de repúdio e slogans vazios.*



O autor refere-se às notas de repúdio em geral, por isso não empregou o artigo *as*, que as especificaria. Consequentemente, a crase não ocorre. Note que o termo masculino *slogans* também não está antecedido pelo artigo os.

Perceba que, nesses casos, 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

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

1. Para saber se o termo subordinante exige a preposição *a*, use um complemento masculino. A formação de *ao* indica que há preposição: *Refiro-me ao livro.* → Portanto, o verbo rege a preposição *a*.
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.* → Portanto, *Bahia* admite o artigo *a*.

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

Investigando +

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

1. Leia este poema do escritor gaúcho Lau Siqueira.

aos predadores da utopia

dentro de mim
morreram muitos tigres

os que ficaram
no entanto
são livres

SIQUEIRA, Lau. *In*: OTAMENDI, Araceli; RAMALHO, Christina (org.). **Cama de gato**: poesia contemporânea argentina e brasileira. Natal: Lucgraf, 2021. p. 369.

a. Reescreva os versos do poema, transformando-os em um texto em prosa. Coloque as palavras na ordem que lhe parece mais natural.

b. É correto afirmar que os "tigres" são os "predadores" citados no título? Justifique.

c. Classifique sintaticamente as formas verbais *morreram* e *são*. Justifique sua classificação.

d. A forma verbal *ficaram*, no poema, comporta-se sintaticamente como *morreram* ou como *são*? Por quê?

e. Releia o último verso do poema: "são livres". Que diferença de sentido haveria se o verbo *ser* fosse trocado por *estar*? E por *continuar*?

f. Haveria diferença de classificação do predicado caso o verbo *ser* fosse trocado por um desses outros? Justifique.

g. Que efeito de sentido é construído pelo uso de *são* nessa caracterização?

h. Na sua opinião, o poema tem um tom pessimista? Por quê?

2. Leia o poema da poeta fluminense Eliane Potiguara, pertencente ao povo Potiguara.

Agonia dos Pataxós

Às vezes
Me olho no espelho
E me vejo tão distante
Tão fora de contexto!
Parece que não sou daqui
Parece que não sou desse tempo.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004. p. 60.

a. O poema apresenta a liberdade formal típica das produções literárias contemporâneas. Como essa liberdade se concretiza na métrica e nas rimas?

b. O termo *agonia*, nesse poema, remete a um sentimento individual? Explique.

c. Embora o advérbio *aqui* (*daqui*, *de* + *aqui*) costume expressar circunstância de lugar, ele tem outro valor no quinto verso. Qual é esse valor? Que sentido é construído por esse verso?

d. Considere que, no terceiro verso, a expressão *tão distante* expressa circunstância de lugar. Como se classificam a expressão e o predicado?

1. a. Sugestão: Muitos tigres morreram dentro de mim, no entanto os que ficaram são livres. Não há uma ordem correta, mas é esperado que iniciem pelo sujeito e que desloquem a conjunção para o início da segunda oração, por ser uma construção que favorece a compreensão da ideia.
1. b. Não. Os "tigres" são a "utopia" (isto é, "os sonhos") que tenta se defender dos "predadores".
1. c. *Morreram* é verbo intransitivo, pois não prevê um complemento (*dentro de mim* é uma circunstância de lugar). *São* é verbo de ligação, responsável por associar o atributo ao sujeito.
1. d. Comporta-se como *morreram*, porque expressa uma ação equivalente a *restaram, sobraram*.
1. e. O verbo *ser* sugere que o atributo é permanente; *estar* indicaria ser temporário; e *continuar* expressaria a permanência do atributo desde um tempo anterior.
1. f. Não. Todos eles são verbos de ligação, portanto o predicado é nominal.
1. g. Por indicar um estado permanente, o verbo sugere que a liberdade é algo inerente aos "tigres", inalterável, construindo a ideia de que a utopia que representam está intacta.
1. h. 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.

2. a. A poeta não emprega métrica fixa e não há rimas.
2. b. Não. Embora a fala seja emitida por um "eu", o título associa o sentimento a um povo, os Pataxó; portanto, o lamento expresso no poema deve ser estendido a esse povo.
2. c. *Aqui* se refere também a tempo. Ele contribui para a expressão, no verso, da sensação de não pertencimento.
2. d. A expressão é um adjunto adverbial (de lugar) em um predicado verbal.

Biblioteca cultural



ELIANE POTIGUARA/ACERVO PESSOAL

A escritora Eliane Potiguara. Rio de Janeiro, 2022.

Eliane participou da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Indígenas, na ONU, e é uma importante ativista pelos povos indígenas. Conheça mais sobre ela em uma reportagem preparada pela iniciativa Noite dos Museus. Digite "Noite dos Museus + Eliane Potiguara" na busca na internet para acessar a reportagem.

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

3. a. Sugestão: As narrativas criam uma representação de um fato na mente do leitor, que eterniza esse fato. As palavras, portanto, têm o poder de criar uma realidade. Os estudantes podem observar outros aspectos igualmente pertinentes; o importante é que percebam que a literatura cria a realidade; ela não se limita a reproduzi-la.

e. Agora, trate *tão distante* como uma característica associada ao pronome *me*. Que sentido é construído por ela? Como se classificam essa expressão e o predicado da oração?

2. e. 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.

f. Qual é a interpretação de *tão distante* mais adequada à sua compreensão do poema? Você acha que ambas se aplicam? Justifique sua resposta.

2. f. Resposta pessoal. O contexto permite as duas leituras. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

g. O adjunto adverbial *às vezes* atua sobre o verbo *olhar*, mas seu sentido se estende a todo o período (versos 1 a 4). Que sentido ele constrói no poema?

2. g. *Às vezes* sugere uma ação feita ocasionalmente, não sempre. Isso mostra que a sensação de não pertencimento é esquecida em alguns momentos, mas volta em outros, surpreendendo o eu lírico.

3. Conheça esta prosa poética do autor mineiro Edimilson de Almeida Pereira.

3. c. *À faca* remete à ideia de instrumento e, no texto, reforça a ideia de que, na mente do narrador, tamanduá e cachorro são inseparáveis.

À faca

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.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Casa da palavra**: obra poética 3. Belo Horizonte: Mazza, 2003. p. 223.

a. Releia os quatro primeiros períodos. O que o caso apresentado revela sobre a função das narrativas e, por consequência, da literatura?

b. Como deveria ser escrita a segunda oração do texto, caso se pretendesse explicitar o complemento do verbo? Por que não houve essa explicitação?

3. b. *Não o larga*. A explicitação não foi feita porque está claro qual é o complemento do verbo.

c. Qual é a circunstância expressa pelo adjunto adverbial *à faca*? Qual efeito de sentido *à faca* produz?

d. O narrador finaliza o texto associando os animais citados a verbo e advérbio. O que justifica essa associação? Do ponto de vista linguístico, qual ponderação poderia ser feita em relação à ideia sugerida?

4. É lógico! Em seu texto, Edimilson de Almeida Pereira empregou a forma *separá-los*, em que o pronome *os* retoma o referente *bichos*. Os pronomes átonos, quando em posição enclítica, ou seja, após o verbo, podem sofrer modificações, como se vê nesse exemplo. Construa um fluxograma que oriente a modificação de *o* em *lo* e em *no*. Apoie-se em seu conhecimento ou faça uma pesquisa.

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

Biblioteca cultural

O poeta e professor 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 pesquisando na internet.

Edimilson de Almeida Pereira.



FERNANDO PRIAMO/ACERVO PESSOAL

5. A língua nas ruas. De acordo com a norma-padrão, está correta a construção *eu o recebi*, mas não *eu recebi ele*. Será que, em entrevistas e palestras, os falantes têm usado *ele*(*s*) e *ela*(*s*) em lugar dos pronomes oblíquos átonos?

Em grupos, escolham um tema que os agrade e selecionem vídeos ou áudios de palestras ou entrevistas. Cada integrante ficará responsável por um dos materiais selecionados e deverá acompanhar, no mínimo, 5 minutos de fala

Fala aí!

Pergunte a um jovem indígena como ele vive sua adolescência hoje. Compare as inquietações que ele tem com as suas. Se você não conhecer ninguém a quem possa perguntar, acesse redes sociais e busque se comunicar. Se você for indígena ou tiver essa origem étnica, responda: quais são suas inquietações?

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

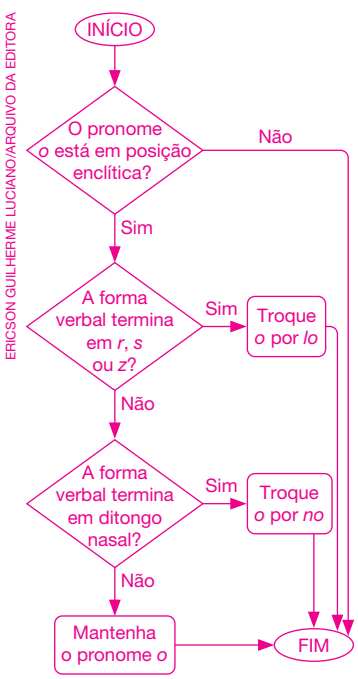
3. d. O advérbio atua frequentemente sobre o verbo. Nesse sentido, essas classes gramaticais estariam juntas, como o tamanduá e o cachorro. No entanto, embora correta, a relação não considera a possibilidade de muitos advérbios deslocarem-se na oração, como os que expressam circunstâncias de tempo, por exemplo.

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).

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

Biblioteca do professor. Se desejar ler sobre a tendência, no português brasileiro, ao apagamento do pronome oblíquo, sugerimos "A vitória do objeto nulo", na gramática de Marcos Bagno. BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

4. Sugestão:



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

para verificar como foram usados os pronomes. Vocês devem anotar, se ocorrerem, casos que divergem da norma-padrão. Não se esqueçam de identificar o texto analisado.

O resultado da pesquisa será apresentado em formato de relatório, produzido com o uso de uma ferramenta de escrita coletiva para que vocês possam completar e revisar o trabalho da equipe.

O relatório deve conter as seguintes partes: a) título; b) introdução: explicação do objetivo da pesquisa; c) procedimentos: descreve o material usado para a coleta de dados; d) resultados: apresenta os exemplos identificados e comentados; e) conclusões: reflexão sobre o tema com base nos exemplos considerados em seu contexto de produção. Levem em consideração a imagem que o falante constrói de si com o uso que faz da língua.

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

6. Você sabe o que são *zines*? São revistas de produção independente, feitas individual ou coletivamente. Leia uma das páginas da *zine* criada pelo Coletivo Girl Gang. É comum que essas revistas sejam escritas, ilustradas, impressas e montadas pelos autores.

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagens: *Zines*



CATH GOMES/GIRL GANG COLETIVO

O Coletivo Girl Gang divulga quadrinhos, ilustrações e outras artes de mulheres.

a. Explique, com suas palavras, o conselho dado ao leitor nessa página da *zine*.

b. A ilustração do conjunto de mãos esticadas para baixo se associa diretamente a *outra e outra vez*. Justifique essa afirmação.

c. Atente para o verbo empregado para referência ao interlocutor em "E porque aqueles que deixaste nos planos passados dar-lhe-ão as mãos outra e outra vez". Esse interlocutor está sendo tratado como *tu* ou como *ele*?

d. A flexão do verbo *deixar* e a posição do pronome no interior do verbo *dar* distanciam a linguagem do texto daquela usada com mais frequência no Brasil. O que justifica essa escolha?

6. a. Aconselha-se o leitor a não esquecer as pessoas com quem conviveu porque são elas que estarão prontas a acolhê-lo repetidas vezes quando necessário.
6. b. A imagem das mãos representa as (diversas) pessoas deixadas no passado e dispostas a acolher o leitor sempre que necessário.
6. c. Como *tu*.
6. d. Muitos textos voltados a aconselhar valem-se da segunda pessoa, sobretudo nas formas verbais, para ganhar um tom mais solene, cerimonioso, oracular.

Segundo a norma-padrão, deve haver uniformidade no tratamento do interlocutor – *tu* ou *você* – e no uso dos termos que combinam com eles. Contudo, essa orientação não vem sendo seguida rigorosamente pelos falantes do português brasileiro nem mesmo nas situações mais formais.

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

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

A colocação pronominal

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

Nas variedades do português falado no Brasil, os pronomes átonos costumam ficar antes do verbo, posição chamada próclise. Na fala muito monitorada e na escrita, também observamos a ênclise, isto é, o pronome após o verbo. Esta posição só não ocorre nos casos em que o pronome é antecedido, por exemplo, por:

- palavra negativa (*não*, *nunca*, *nada*, *ninguém* etc.): *A funcionária **não o** atendeu prontamente.*
- advérbios (*sempre*, *certamente*, *ontem* etc.): ***Ontem lhe** enviei os textos revisados.*
- 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.*

Nos textos escritos monitorados, a ênclise é preferida após as pausas (*Discutiu-se muito a questão naquela oportunidade.*), embora a próclise seja usada em construções que buscam alguma expressividade em particular.

Existe também uma posição bastante incomum, chamada **mesóclise**, em que o pronome aparece no meio de verbo. É usada apenas em discursos ultraformais, com verbos no futuro do presente ou futuro do pretérito do indicativo.

A cerimônia realizar-se-á no salão principal.

Nas locuções verbais, predomina a presença do pronome entre o verbo auxiliar e o principal. Não se usa o pronome depois de verbo no **particípio**.

Eu quero lhe entregar / Eu quero entregar-lhe.

*O médico tinha me **dado** / me tinha **dado** a receita.*

7. **ESMIUÇANDO O ENEM** **Leia o texto e responda à questão a seguir.**

(Enem)

Papos

— Me disseram...

— Disseram-me.

— Hein?

— O correto é "disseram-me". Não "me disseram".

— Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é "digo-te"?

— O quê?

— Digo-te que você...

— O "te" e o "você" não combinam.

— Lhe digo?

— Também não. O que você ia me dizer?

— Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. [...]

— Dispenso as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...

— O quê?

— O mato.

— Que mato?

— Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem? Pois esqueça-o e para-te. Pronome no lugar certo é elitismo!

— Se você prefere falar errado...

— Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 65. (adaptado).

Nesse texto, o uso da norma-padrão defendido por um dos personagens torna-se inadequado em razão do(a)

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

A. falta de compreensão causada pelo choque entre gerações.

B. contexto de comunicação em que a conversa se dá.

C. grau de polidez distinto entre os interlocutores.

D. diferença de escolaridade entre os falantes.

E. nível social dos participantes da situação.

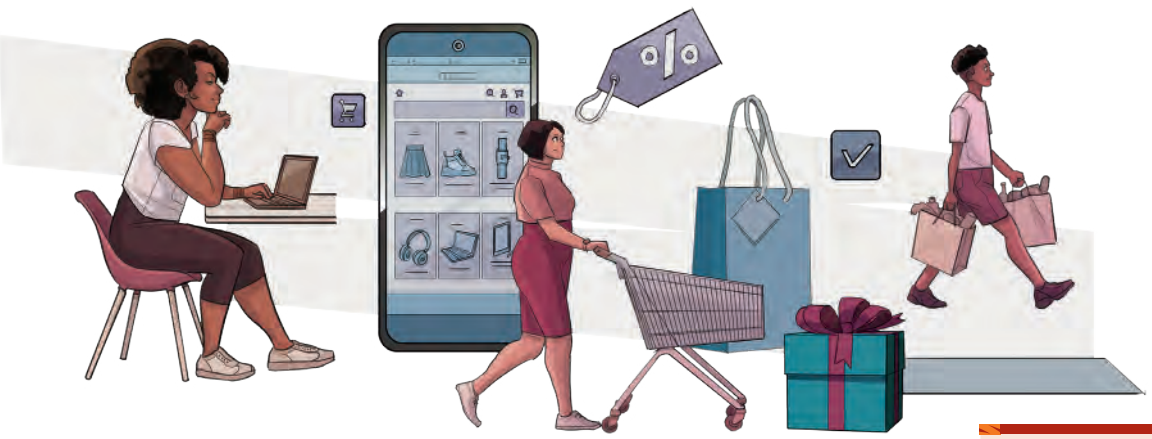
Agora, junte-se a alguns colegas e discutam os tópicos a seguir.

- O enunciado traz uma informação importante: um dos personagens defende a norma-padrão. Voltem ao texto para observar como isso se revela.
- O que se espera do estudante nessa questão?
- Algumas das alternativas podem ser descartadas porque aludem a dados que não podem ser verificados no texto. Quais são esses dados?
- Analisem as alternativas que restaram para identificar os motivos apresentados e recorram aos seus conhecimentos sobre a adequação linguística.
- Cheguem a um consenso sobre a resposta.

8. O trecho 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 *startups* 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.



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

CAETANO, Gustavo. **Pense simples**. São Paulo: Gente, 2017. p. 180-181.

a. Resuma as ideias desse trecho em um único período.

b. Uma obra extensa pode exigir de seu produtor referências a conteúdos já apresentados. Qual expressão é responsável por marcar isso no trecho?

c. Qual é o complemento das formas verbais *usa*, *gosta* e *recomenda*?

d. Reescreva o período que contém tais formas usando pronomes oblíquos para representar o complemento quando está implícito.

e. Leia o boxe 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.

f. O texto tem como público-alvo empreendedores. Reflita sobre as características desse grupo e responda se a linguagem está adequada a ele. Justifique.

Segundo a norma-padrão, dois verbos só podem ter o mesmo complemento quando apresentam a mesma regência. Leia: *A máquina recolhe e conta moedas.*

Já *Empresários experientes analisam e podem investir em empresas jovens* seria uma construção inadequada, pois os verbos *analisar* e *investir* têm regências diferentes. Recomenda-se: *Empresários experientes analisam empresas jovens e podem investir nelas.*

7. Resposta: **b.** Espera-se que os estudantes percebam não ser possível inferir a idade e o "nível social" dos interlocutores com base no fragmento. O mesmo acontece com o grau de escolaridade, visto que a situação de interação permite estruturas coloquiais, portanto não se pode avaliar o domínio da norma-padrão. O grau de polidez não é um fator que, isoladamente, define o registro em que deve ocorrer a interação. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

8. a. 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.

8. b. A expressão é *já falamos ao longo do livro*.

8. c. *Seu serviço* (*recomenda* também é complementado com *para outras pessoas*).

8. d. "É o famoso boca a boca do bem, quando um cliente usa seu serviço, gosta dele e recomenda-o (o recomenda) para outras pessoas."

8. e. Sim. O verbo *manter*, assim como *criar*, é transitivo direto.

8. f. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que o texto se vale de linguagem bem monitorada, 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.

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

9. a. Nos três primeiros quadrinhos, o ser submetido às experiências é apresentado como altamente resistente, enquanto, no último, aparece como vulnerável.

9. **Leia a tirinha do cartunista paulista Fábio Coala.**



COALA, Fábio. **Apanhando mais que tardígrado**. 2019. 1 tirinha.

9. b. A interpelação do tardígrado, a presença dos curativos e sua posição (semelhante à de quem se rende) apresentam o acontecimento a partir de uma segunda perspectiva, que destaca a violência.

9. c. Não. Como *a* está no singular, não há crase da preposição com o artigo aceito por *temperaturas*.

9. d. Não. A ausência de artigo associado à preposição *de* deve ser repetida também na segunda parte da relação.

9. e. 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.

a. Explique como o último quadrinho muda a direção da narrativa.

b. A quebra de expectativa produz um efeito de humor, mas o sentido geral o desconstrói. Explique essa ideia.

c. No segundo quadrinho, a crase está corretamente sinalizada? Justifique.

d. Seria correto usar *à* em "de 150 a –273 graus Celsius"? Por quê?

e. Os desvios percebidos na sinalização da crase são aceitáveis por ocorrerem em falas representadas em uma tirinha? Justifique sua resposta.

10. a. A palavra *colega* revela que o narrador tem tais profissionais como pares. Ele empatiza com os repórteres que, como ele, trabalham para um jornal.

10. b. A palavra *mico* (*ser um mico*, *pagar mico*).

10. **Leia um parágrafo da crônica "Pagando mico", do mineiro Zuenir Ventura.**

Aparecer na televisão para mim é sempre um mico. Durmo mal na véspera, quando fico imaginando as besteiras que posso dizer, e no dia seguinte as besteiras que disse. Agora então tem uma moda que está me fazendo deixar de ir a certos lugares: são os repórteres que vão para a porta de teatros e cinemas arrancar declarações de quem está entrando ou saindo. Dá pena vê-los ali tendo que cumprir a pauta. Na falta de um personagem importante, sobra sempre pra mim, que não consigo dizer não a um colega, imaginando a bronca que receberá do editor se chegar na redação sem nada. Por favor, é uma declaração só, rapidinho. Por favor". E lá vou eu.

VENTURA, Zuenir. **Melhores crônicas**. São Paulo: Global, 2015. p. 353.

a. Por que o termo *colega* revela o ponto de vista do cronista sobre os repórteres que ficam à espera de personalidades?

b. *E lá vou eu* é uma expressão informal usada em algumas variedades do português brasileiro. Que outra palavra usada pelo cronista é bastante típica do português informal do Brasil?

10. c. As palavras *rapidinho* e *só* procuram mostrar que a tarefa não é custosa, tornando mais constrangedor recusá-la. A repetição de *por favor*, por sua vez, transforma o pedido em súplica.

c. Quais termos presentes nas supostas falas dos repórteres têm objetivo persuasivo? Explique sua resposta.

d. Quais formas verbais empregadas pelo cronista apresentam sentido relacionado à ideia de deslocamento no espaço? Transcreva-as junto da preposição que regem, se for o caso.

10. d. *Deixar de ir a*, *vão para*, *entrando*, *saindo*, *chegar na*.

e. Como esse tipo de verbo é classificado?

10. e. São verbos intransitivos.

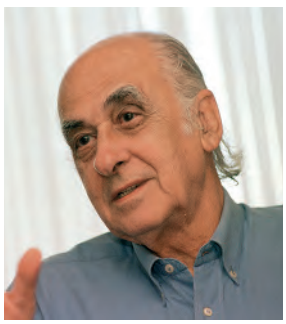
f. Uma das preposições empregadas com tais formas verbais não segue o que é previsto na norma-padrão. Reescreva a oração, seguindo essa norma.

10. f. Se chegar à redação sem nada.

g. Esse uso foge à linguagem do conjunto do texto? Justifique.

10. g. Não. O texto revela uma linguagem monitorada adequada a uma situação menos formal. Nessa circunstância, não há nenhuma objeção ao uso de *chegar* ***em***.

Biblioteca cultural



HÉLVIO ROMERO/ESTADÃO CONTEÚDO

Zuenir Ventura. Foto de 2003.

O escritor e jornalista mineiro Zuenir Ventura recebeu importantes prêmios no campo do jornalismo. Além disso, suas crônicas tiveram sucesso com o público pela diversidade de temas. Conheça algumas delas na internet.

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

EXPERIMENTANDO PRODUZIR Um artigo de opinião

Em **Leitura inicial**, você leu e analisou o editorial "Contra racismo, não bastam palavras". O artigo de opinião é um texto que guarda semelhanças com o editorial porque também apresenta e defende um ponto de vista por meio de argumentos. É, no entanto, um texto assinado, que expressa a opinião de seu autor, e não da empresa de mídia que emprega quem o produziu.

Os autores de artigos de opinião e de crônicas têm sido chamados de *colunistas*. Vários deles têm destaque com o público e são reconhecidos por seu estilo próprio.

Agora, você vai experienciar escrever um artigo de opinião para discutir a importância da oferta de equipamentos e produções culturais para a juventude.

Como você já sabe, emitir uma opinião depende de uma reflexão cuidadosa e responsável sobre o tema, amparada em pesquisa. É isso que permite a formulação de argumentos consistentes e potentes, que não repetem o senso comum. Antes de iniciar a produção, dedique-se a uma investigação sobre o tema, usando procedimentos que já estudou.

Métodos para definição de fontes confiáveis e checagem de dados são trabalhados no Capítulo 2 do volume 1.

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

O artigo pode ter até 30 linhas, se for produzido no computador, ou até 40 linhas, se manuscrito. Os textos poderão ser publicados no *blog* da turma.

Planejando meu artigo de opinião

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

O plano de texto é um recurso eficaz na escrita dos textos argumentativos, uma vez que a aceitação da argumentação exposta depende não apenas da seleção dos argumentos, mas igualmente da linha de raciocínio que os expõe. Apoie-se nas orientações do quadro para elaborar seu plano.

Da teoria...	... para a prática
A tese é a declaração do ponto de vista que será defendido.	Defina um ponto de vista e formule-o em um período.
O artigo de opinião costuma dialogar com um fato divulgado na mídia. Ele pode ser apresentado na introdução para contextualizar a tese, evidenciando por que é importante discutir aquela ideia.	Citar um fato recente abordado pela mídia é uma das estratégias de contextualização. Você também pode mencionar uma obra artística que ilustre o tema ou dialogue com o ponto de vista, citar dados estatísticos que expliquem um comportamento associado à sua tese etc.
O desenvolvimento é formado pela apresentação e sustentação dos argumentos com dados colhidos em estudos, citações de especialistas, exame de relações de causa e consequência, comparações, referências históricas, exemplificação, entre outras possibilidades.	O artigo de opinião não é um texto longo. Por isso, escolha apenas dois ou três argumentos, claramente relacionados à tese e que você consiga desenvolver. Procure desarmar argumentos contrários usando a contra-argumentação.
A conclusão encerra o raciocínio. Ela não deve citar novos argumentos.	Identifiquem os pontos mais fortes da argumentação para reforçá-los na conclusão.
Os leitores dos artigos de opinião procuram encontrar no texto reflexões sobre questões de interesse da sociedade que apoiem a formação de seu ponto de vista.	Reflitam sobre a linguagem adequada a essa expectativa, considerando o grau de formalidade, o nível de monitoramento e a presença ou não de marcas de linguagem subjetiva.

Tá ligado!

Assim como o editorial e o artigo de opinião, o texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de Redação do Enem exige períodos com estrutura sintática complexa, necessária para expressar adequadamente a linha de raciocínio desenvolvida. Esse aspecto é avaliado pela Competência I do Enem.

Tá ligado! A estrutura dos períodos é estudada no Capítulo 2 do volume de Redação. Se achar interessante e os estudantes contarem com o volume, explore, com eles, as atividades de **Investigando nossa língua**. Mesmo que já a tenham realizado, a retomada poderá contribuir para a consolidação do conhecimento sobre esse aspecto da construção textual.

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

Para verificar se o plano de texto é eficiente, tente explicá-lo em voz alta. Verifique se há fragilidades, como a repetição de ideias ou saltos lógicos, isto é, lacunas de informação que prejudicam a compreensão do pensamento.

Elaborando meu artigo de opinião

Dica de professor

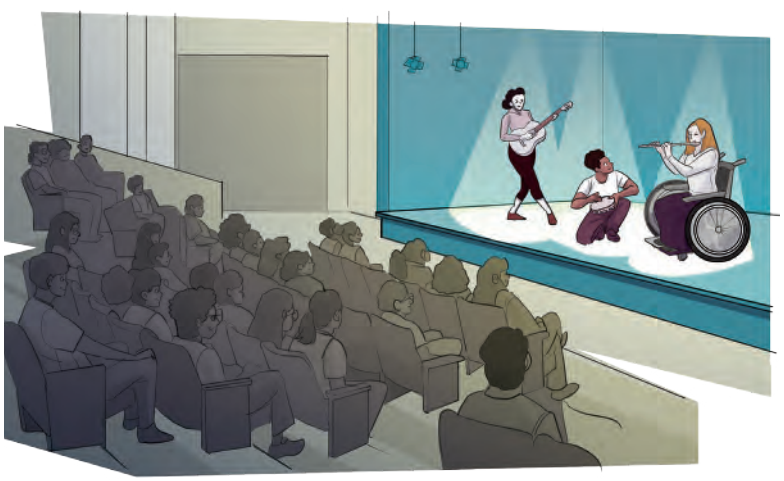
Evite iniciar seu texto afirmando que determinada situação ou problema é típico da atualidade. A contextualização já deve incluir uma informação produtiva.

1. Elabore o artigo de opinião de acordo com o plano de texto, lembrando que pode ser alterado caso você identifique soluções melhores.
2. Cuide para que sua opinião esteja bem sustentada. Pode ser utilizada a primeira pessoa do discurso, e experiências pessoais e impressões podem ser incluídas desde que contribuam, efetivamente, para a caracterização do problema em discussão. Nesse gênero textual, o foco é a discussão consistente do assunto, e não o autor do artigo.
3. Marque seu posicionamento, utilizando, por exemplo, **adjetivos** e **advérbios**, como em ***Infelizmente***, *muitos municípios carecem de equipamentos* ***indispensáveis***, *como salas de cinema*. Note que eles contribuem para o caráter argumentativo do período; eliminando-os, o período seria expositivo.
4. Esteja atento ao uso de palavras e expressões que evidenciem ao leitor a relação entre as ideias. Por exemplo, marque as relações de causa, com *porque*, *uma vez que*, *já que* etc.; as oposições, com *embora*, *ainda que*, *porém*, *no entanto* etc.; as conclusões, com *portanto*, *logo*, *dessa forma* etc.; as hipóteses, com *se*, *caso* etc.
5. Procure evidenciar, igualmente, o grau de certeza com que faz a afirmação. Use palavras e expressões como *com certeza*, *indiscutivelmente*, *provavelmente* etc.
6. Empregue vocabulário variado e preciso. Para evitar repetições, use pronomes e hiperônimos ou a expressões resumitivas.

LEMBRA?

Podemos fazer a retomada de um segmento do texto por meio de uma **expressão resumitiva**: *Os serviços de* streaming *levam ao fechamento de salas de cinema, especialmente no interior do país*. ***Essa situação*** *tem impacto na socialização dos jovens*.

7. Inclua, se achar conveniente, algumas construções mais criativas, como metáforas. Expressões coloquiais são válidas se usadas pontualmente para criar efeitos de sentido.
8. Faça, ao finalizar, uma leitura atenta do texto para verificar se a linha de raciocínio presente nele está clara. Pergunte-se: em que parte do texto está minha tese? Ela expressa de modo sintético e claro meu ponto de vista? Os argumentos apresentados referem-se a essa tese ou preciso reformulá-la? Como cada um dos argumentos se articula com essa tese? A conclusão do texto retoma os pontos fortes da argumentação, sem repetir construções?



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

9. Pergunte-se, após os ajustes de conteúdo: o texto tem uma adequada segmentação em parágrafos e destes em períodos? Os períodos estão completos sintaticamente? Usei palavras para evidenciar as relações de sentido entre as partes do texto? Não há repetições que poderiam ser evitadas? O texto está isento de falhas na ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal?
10. Elabore um título que informe o tema do artigo e o ângulo de abordagem e assine o texto.

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

Reescrevendo meu artigo de opinião

A avaliação da produção será feita em trios para que você escute a opinião de dois colegas sobre seu texto e possa aprender mais conhecendo os textos deles. O quadro de itens os ajudará na análise. Complete a avaliação verificando a qualidade do texto em relação aos aspectos citados no item 9 de "Elaborando meu artigo de opinião". Anote eventuais problemas a lápis.

Itens para avaliação do texto

A	O artigo tem uma tese clara?
B	A introdução apresenta a tese e a contextualiza?
C	O desenvolvimento do texto é composto de argumentos sustentados de forma consistente?
D	Os argumentos desenvolvem adequadamente a tese?
E	A conclusão contribui para que o leitor identifique os pontos centrais da argumentação?
F	O texto apresenta uma linha de raciocínio coerente?
G	O título contribui para orientar o leitor quanto ao tema e à sua abordagem?

Levando em conta a discussão com os colegas, reescreva seu texto. Se tiver alguma dúvida sobre os comentários ou correções anotados, procure o professor.

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

Divulgando meu artigo de opinião

Se o texto for postado no *blog* da turma, será preciso produzir uma versão digital e enviar para uma comissão de editores escolhida entre os estudantes, que fará um texto para explicar a atividade e criará *links* para os vários artigos.

Seguindo a orientação do professor, você deverá entrar no *blog* e escolher um ou mais textos com os quais vai dialogar por meio do **comentário de leitor**. A interação com o artigo pode ter como objetivo apresentar mais um argumento para confirmar o ponto de vista defendido, elogiar um argumento eficaz, questionar uma informação, discordar do ponto de vista etc.

Para encerrarmos

Considerando as experiências de escrita do artigo de opinião e de compartilhamento do comentário de leitor, converse com os colegas.

1. Você escreveu sobre um tema relativo à juventude. Quais são os temas que mais o preocupam? E quais mais o interessam?
2. Que lugar a cultura ocupa em sua vida?
3. O artigo de opinião é um gênero que pode pôr em destaque o que você pensa sobre um tema. Você considera importante ter um espaço para expressar seus pontos de vista?
4. Você entrou em contato com muitos artigos de opinião dos colegas de classe. Algum deles chamou sua atenção positivamente, a ponto de achar que deveria ser publicado?

1. Resposta pessoal. Após a expressão das opiniões, ajude os estudantes a analisar o conjunto de informações, reconhecendo a natureza das preocupações prioritárias e as demandas implícitas. A consciência delas pode mobilizar ações.

2. Resposta pessoal. É importante que os estudantes vinculem cultura também à diversão e ao prazer estético, considerando, portanto, ações como ouvir música, ir ao cinema etc. É importante que não tratem essa dimensão como algo frívolo, pois as experiências culturais são fundamentais para a saúde mental e para a ampliação das possibilidades de expressão e de compreensão de mundo.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

LEMBRA?

O **comentário de leitor** permite a interação dos leitores com os conteúdos em destaque na mídia e com outros leitores. Tal interação pressupõe uma conduta ética, isenta de discurso de ódio e responsável em relação aos dados que veicula.

3. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a pensarem sobre as oportunidades que têm de apresentar seus pontos de vista – discutir ideias com colegas, participar de debates na escola, escrever comentários de leitor, compartilhar conteúdos, curtir conteúdos, participar de um *slam* etc. – e como se sentem nesses momentos.

4. Resposta pessoal. Complementando a discussão promovida pela questão anterior, reforce a ideia de que, diante de temas que lhes interessem, podem procurar canais para expressar a opinião, como tentar publicar artigos de opinião e cartas abertas em jornais impressos ou digitais, escrever *e-mails* para vereadores, deputados e senadores, entre outras possibilidades. Se for possível, para materializar essa possibilidade, procure viabilizar a publicação de um dos artigos da turma, enviando-o a um órgão de mídia, com a devida contextualização.

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

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

Capítulo 2

CARTA ABERTA: UM INSTRUMENTO PARA MUDANÇA



LOVEGULI/GETTY IMAGES

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

A carta aberta permite a manifestação de uma opinião de forma pública.

É preciso ser um político profissional para poder se posicionar publicamente sobre um assunto de interesse geral? Neste capítulo, você vai estudar uma carta aberta, um gênero textual que pode ser um instrumento usado, de maneira bastante eficaz, para participar na vida pública e chamar a atenção para problemas de sua comunidade, exigindo soluções e/ou respostas dos órgãos responsáveis.

Leitura inicial

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

Você lerá, a seguir, uma carta aberta sobre mobilidade urbana publicada no *site* do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Antes de iniciar a leitura, discuta com os colegas.

1. Os produtores da carta referem-se à "mobilidade ativa e inclusiva". Que sentido você atribui aos adjetivos *ativa* e *inclusiva* quando relacionados a *mobilidade*?
2. Segundo eles, as propostas que apresentam valem para os municípios brasileiros, particularmente São Paulo. A mobilidade é um problema no município onde você vive? Por quê?
3. Mesmo que não viva na Grande São Paulo, você considera útil ler algo sobre a vida nessa região ou acha problemático a mídia dar tanto destaque a determinados municípios brasileiros? Justifique.
4. Como você verá, os produtores da carta associam uma mobilidade mais eficiente, que não privilegie automóveis, à redução da desigualdade social. Você consegue compreender essa associação?

Carta aberta do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo sobre a mobilidade ativa e inclusiva

São Paulo, 25 de novembro de 2020

O Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP), a partir do seminário "Mobilidade Ativa e Inclusiva: Construindo Pontes com a Sociedade – Uma Homenagem à Marina Harkot", realizado em 21 de novembro de 2020 em parceria com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, ambas da Universidade de São Paulo, expressa a sua proposição para valorizar a mobilidade ativa e inclusiva nas cidades brasileiras, em particular em São Paulo.

O conceito atual da mobilidade urbana ultrapassa em muito a visão da simples locomoção das pessoas. É também um instrumento de promoção de igualdade e cidadania, além de contribuir para a melhoria da saúde humana. Um sistema de mobilidade mais eficiente em termos de tempo de deslocamento e de redução da emissão de poluentes acrescenta tempo às nossas vidas, que poderemos utilizar para descansar, dormir ou investir em atividades que nos educam ou nos dão prazer, melhorando também nossa saúde mental.

Para aquele(a)s que se deslocam em veículos automotores a combustível, o tempo menor do trajeto reduzirá a geração e exposição aos poluentes e ao estresse térmico das grandes vias de tráfego e seu entorno. A maior fluidez e o menor custo da mobilidade transformarão o tecido urbano de obstáculo a ponto de encontro, em uma cidade onde a solidão coletiva é a regra. A mobilidade ativa – caminhadas e ciclismo – é um instrumento poderoso para a redução da epidemia de obesidade, síndrome metabólica, doenças cardiovasculares e osteopenia.

Calçadas mais seguras são o antídoto para atropelamentos e quedas de [pessoas idosas], além de permitirem a circulação de pessoas com mais restrições de mobilidade como [pessoas em cadeira de rodas]. Sinalização semafórica, calçadas seguras, iluminação pública, estabelecimento de limites de velocidade mais seguros e construção de vias adequadas para bicicletas promovem importante redução de acidentes, incapacidades e mortes, bem como podem atrair mais pessoas para a mobilidade ativa, para andar a pé ou de bicicleta.

Percurso do capítulo

- Carta aberta: leitura
- Modalização
- Papel de verbos auxiliares, adjetivos, advérbios e orações subordinadas na modalização
- Carta aberta: produção

ODS 3 ODS 13

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

1. Resposta pessoal. *Mobilidade ativa* e *mobilidade inclusiva* são categorias; o conhecimento delas pode depender de algum contato anterior com contextos em que tenham sido mobilizadas. Não é preciso apresentar ou corrigir as definições; a leitura da carta aberta será suficiente para isso.

2. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a pensarem no tema com perguntas que destaquem aspectos como qualidade das calçadas, presença de ciclovias, segurança dos pedestres, acesso a transporte coletivo, trânsito, emissão de poluentes, transporte de cargas etc.

3. Resposta pessoal. É interessante que os estudantes, sobretudo de municípios menores, falem de sua relação com São Paulo e do destaque (talvez incômodo) que recebe na mídia. De um lado, devem considerar as diferenças do estilo de vida em relação a essa metrópole; de outro, a importância de estarem familiarizados com ela, que lidera o Brasil no campo econômico (financeiro e corporativo), além de ser a principal representante da face globalizada do país.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes comentem a importância de se priorizar a mobilidade a pé ou por bicicletas e o transporte coletivo como possibilidade de mobilidade eficiente estendida a todos os cidadãos, sem distinção daqueles que possuem automóveis (e têm sido privilegiados pelas políticas públicas).

Seminário: reunião de especialistas para debater temas relativos à área em que atuam.

Marina Harkot: socióloga defensora do ciclismo urbano, atropelada durante deslocamento usando bicicleta. O caso gerou comoção pública, principalmente porque ela não foi socorrida pelo motorista que a atropelou.

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

Tá ligado!

Muitas cartas abertas apresentam propostas para resolver problemas da sociedade. Nesse sentido, aproximam-se do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de redação do Enem, que demanda uma proposta de intervenção e a avalia na Competência V.

Tá ligado! A constituição de uma proposta de intervenção válida, factível e completa é estudada no Capítulo 7 do volume de Redação.

Tá ligado!

A arte também contribui para o aprimoramento da sociedade. Ao sensibilizar o público para determinados problemas, ela o estimula a mudar comportamentos ou a cobrar ações dos responsáveis por encontrar uma solução.

Tá ligado! No Capítulo 15 do volume de Arte, estuda-se a arte engajada. Caso os estudantes ainda não tenham explorado o capítulo, sugira ao professor de Arte, em diálogo com os propósitos do gênero carta aberta, introduzir o tema e explorar alguns exemplos. É interessante que confronte, por exemplo, o caráter explícito das críticas e propostas feitas pelos autores das cartas abertas com a possibilidade de efetuar os mesmos propósitos por meio de práticas de linguagem menos explícitas, como revelam alguns dos exemplos.

O conjunto de informações acima caracteriza a mobilidade eficiente, ativa e inclusiva como um elemento central para a implementação de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades, promoção de qualidade de vida e melhoria da saúde. Os achados são embasados em extensa literatura científica e relatórios sistematizados produzidos pelas universidades paulistas e pela sociedade civil organizada.

São Paulo possui uma extensa lista de universidades e grupos de pesquisa voltados para o estudo dos problemas urbanos, instituições essas que produzem pesquisa de alta qualidade. Por exemplo: a Universidade de São Paulo é a segunda instituição de pesquisa que mais publica no mundo sobre temas urbanos, suplantada apenas pela Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América. A sociedade civil em São Paulo tem vários grupos e organizações dedicados a temas urbanos e mobilidade, oferecendo excelentes relatórios sobre mobilidade ativa, carências do sistema, comparações com outras cidades do mesmo porte e pesquisas do usuário.

O Metrô conduz um dos mais detalhados conjuntos de dados sobre deslocamentos na cidade, com origem e destino definidos. Temos mapas de acidentes com especificação por modal, com georreferenciamento detalhado destas ocorrências, mostrando de forma inequívoca os pontos críticos do sistema. Em um cenário como o de São Paulo, é lícito afirmar que o estabelecimento de políticas de mobilidade não depende de produção de novas informações, pois muito do que se necessita para aprimorar a mobilidade já foi produzido. O que é necessário é incorporá-las aos princípios e planejamento por parte das autoridades constituídas.

O IEA-USP toma a si a oportunidade de apresentar sugestões para as bases de uma política de mobilidade urbana mais eficiente, ativa e inclusiva para cidades, em particular a de São Paulo, ao mesmo tempo em que se coloca à disposição para colaborar com esse processo.

1. Os problemas de mobilidade urbana hoje apresentados por São Paulo foram, em grande parte, gerados por políticas voltadas para a mobilidade motorizada individual. Distorções de investimento público, acumuladas ao longo de décadas, resultaram em incentivos excessivos ao uso do automóvel. É premente o redirecionamento dos recursos para o transporte coletivo e a mobilidade ativa, acompanhado de campanhas públicas para esclarecer a importância da mobilidade ativa.
2. As calçadas de São Paulo são um problema de saúde pública, que reflete também a desigualdade da cidade. A qualidade das calçadas decresce em direção à periferia, a ponto de se tornarem inexistentes. O asfalto viário tem recebido historicamente muito mais atenção do que as calçadas correspondentes nas mesmas vias. Particularmente, as calçadas que levam a escolas, postos de saúde e hospitais públicos, bem como a implementação do acesso compartilhado de cadeiras de rodas e outras formas de locomoção local, devem ser consideradas nestes pontos críticos para onde afluem muitas pessoas, dentre elas as mais vulneráveis. Tratar pedestres como cidadãos de menor valor contraria princípios básicos da dignidade humana. É imperativo que se estabeleça um cronograma de curto e médio prazos para a recuperação das calçadas e sua manutenção, incluindo mecanismos de incentivo.

[...]

As proposições acima não esgotam o tema. O IEA-USP se coloca à disposição para colaborar por meio de suas diversas iniciativas, centros de síntese e grupos de estudos e pesquisas.

SÃO PAULO (Estado). Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. **Carta aberta do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo sobre a mobilidade ativa e inclusiva**. São Paulo: IEA, 25 nov. 2020. Disponível em: http://www.iea.usp.br/noticias/carta-mobilidade-ativa. Acesso em: 9 set. 2024.



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Refletindo sobre o texto

5. **As cartas abertas são escritas para protestar, fazer solicitações e, como no caso do texto lido, apresentar propostas. Relacione este último objetivo ao contexto em que a carta foi produzida.**

6. **Parte das cartas abertas não cita destinatários; outras identificam um ou mais. Leia o início de outra carta aberta.**

REPRODUÇÃO/REDE URBANIDADE

Rede Urbanidade

REDE DE PROMOÇÃO DA MOBILIDADE SUSTENTÁVEL E DO TRANSPORTE COLETIVO DO DISTRITO FEDERAL – REDE URBANIDADE[1]

CARTA ABERTA AOS PODERES CONSTITUÍDOS E À SOCIEDADE DO DISTRITO FEDERAL SOBRE O PROCESSO DE REDUÇÃO GRADUAL DO ISOLAMENTO/DISTANCIAMENTO SOCIAL, NO QUE CONCERNE AOS MEIOS DE TRANSPORTE, E SOBRE A NECESSIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE MOBILIDADE URBANA PARA O PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Senhor Governador, Senhores Deputados Distritais, demais Autoridades Públicas e cidadãos do Distrito Federal,

CARTA aberta aos poderes constituídos [...]. **Rede Urbanidade**, Brasília, 11 maio 2020. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/noticias/maio_2019/Carta_Aberta_-_Rede_Urbanidade.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

a. Apesar de a carta do Instituto de Estudos Avançados da USP (IEA-USP) não citar seus destinatários, é possível identificar seus interlocutores mais diretos. A quem ela se dirige? Comprove sua resposta.

b. Compare as estratégias usadas nas duas cartas para referência aos destinatários. Quais são os efeitos produzidos por cada escolha?

7. **As cartas abertas costumam ser finalizadas com os nomes dos signatários (assinantes). Muitas vezes, são listas com os nomes de figuras públicas, especialistas na área (com a indicação de suas funções) e nomes ou logotipos de instituições.**

a. Qual é o efeito produzido por uma lista de assinaturas?

b. O que justifica a ausência de assinatura na carta do IEA-USP?

c. Que termo descreve melhor a atitude dos signatários da carta do IEA-USP em relação aos interlocutores mais diretos: (**1**) *crítica*, porque prevalece a censura aos erros cometidos; (**2**) *colaborativa*, porque destaca a oferta de cooperação; (**3**) *compreensiva*, porque reconhece a complexidade do problema; (**4**) *insensível*, porque enfatiza a ineficiência das medidas postas em ação até o momento?

8. **A carta aberta produzida pelo IEA-USP surge em um contexto acadêmico (de estudos) e se dirige a toda a sociedade.**

a. Na sua opinião, a linguagem da carta é adequada a esse contexto de comunicação? Justifique sua resposta.

5. A carta resulta de um seminário que discutiu a mobilidade ativa e inclusiva. Ela divulga as propostas que foram formuladas pelos participantes com base nas discussões.

6. a. Àqueles que ocupam funções públicas relacionadas à mobilidade urbana, que podem implementar as propostas citadas. No sexto parágrafo, os produtores da carta mencionam que existem as informações necessárias para definir políticas de mobilidade, faltando sua incorporação pelas "autoridades constituídas".
6. b. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes mencionem que a carta do IEA-USP, ao não citar destinatários, põe em destaque as informações apresentadas, usando a divulgação da crítica e das propostas para conscientização e, indiretamente, pressão sobre as autoridades. Já a carta da Rede Urbanidade restringe seu foco ao contexto do Distrito Federal e enfatiza a expectativa de resposta das autoridades citadas.
7. a. As listas contribuem para a legitimidade da proposta ou crítica apresentada ao relacioná-las a entidades e pessoas prestigiadas ligadas à área em questão.
7. b. A carta foi publicada no *site* do instituto e esclarece que os signatários são os participantes do seminário.
7. c. Resposta: 2. Discuta a justificativa: embora exista a crítica, prevalece a intenção de colaboração, evidente na enunciação de propostas e na oferta de participação no processo.
8. a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes discutam a pergunta considerando que o gênero, por seu propósito, exige linguagem formal, com alto monitoramento. Além disso, embora dirigida a todos os cidadãos, a carta em foco resulta de discussões realizadas em um ambiente acadêmico e comunica propostas surgidas de estudos, o que determina um conteúdo mais denso e pressupõe vocabulário e construções mais complexas. Trata-se, assim, de linguagem adequada ao contexto em que o texto foi produzido e aos leitores previstos.

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

8. b. A linguagem do ativista é pessoal, como exemplifica o uso do vocativo *irmão*, da expressão *com amor* e a presença marcante de pronomes que se referem ao interlocutor. Essa linguagem é adequada ao objetivo aparente da carta, que seria o de consolar o jogador e mostrar identificação. É possível que os estudantes citem marcas de informalidade, como a mistura entre os pronomes de segunda e de terceira pessoa. Comente que, segundo a norma-padrão, deve haver a uniformidade de tratamento, mas que essa orientação não vem sendo seguida nem mesmo em situações de maior monitoramento. Quanto à omissão da preposição em *momento (em) que te escrevo*, comente que a escrita formal tem mantido a preposição, ainda que existam exemplos sem ela. Não é preciso comentar com os estudantes, mas observe que exemplos como esse espelham construções com outras locuções temporais: *(Na) Terça-feira haverá prova*.

b. Leia, agora, o início de outra carta aberta, dirigida pelo ativista Preto Zezé ao jogador de futebol Vini Jr., que, como você estudou no Capítulo 1, ao sofrer racismo durante um jogo na Espanha, havia chorado e exigido a expulsão dos torcedores envolvidos no ato.

Carta para @vinijr, com amor

Irmão, primeiro queria estar com você agora para te abraçar, te oferecer meu ombro para servir de comporta para desaguar suas lágrimas.

[...]

No último domingo (21), te fizeram chorar. E eu já senti esse choro, esse nó na garganta, essa raiva [...]. Você não tem que se desculpar por isso, está sendo humano. E não deixando o silêncio esmagar sua revolta, que jorra dos seus olhos e molha seu rosto e o meu neste momento que te escrevo.

PRETO ZEZÉ. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 103, n. 34384, 24 maio 2023. Esportes, p. B6.

Descreva as particularidades da linguagem dessa carta, em comparação com o padrão adotado pelos produtores da carta do IEA-USP, e justifique-as.

8. c. Embora aparentemente pessoal, o conteúdo da carta tem como foco a sociedade e não o destinatário citado, que poderia ser acessado por canais particulares. O objetivo do ativista é discutir publicamente o acontecimento como forma de denunciar e combater o racismo.

c. Explique o objetivo do ativista ao comunicar esse conteúdo por meio de uma carta aberta, e não de um *e-mail* pessoal ou de um *direct* (função que permite a troca de mensagens pessoais entre usuários de redes sociais), por exemplo.

9. Releia esta parte do primeiro parágrafo da carta do IEA-USP.

O conceito atual da mobilidade urbana ultrapassa em muito a visão da simples locomoção das pessoas. É também um instrumento de promoção de igualdade e cidadania, além de contribuir para a melhoria da saúde humana. [...]

a. A carta apresenta a atualização do conceito de *mobilidade urbana*. O que significava antes? A que esse conceito passa a se referir? **9. a.** Antes, o conceito referia-se apenas à locomoção humana; agora, associa a locomoção à cidadania e à saúde.

b. Quais expressões evidenciam que o conceito passou a se referir a algo mais complexo? **9. b.** *Simples*, que qualifica a visão superada, e *é também* e *além de*, que exprimem o sentido de adição.

10. c. O quinto e o sexto parágrafos comprovam, com exemplos, a informação de que há literatura científica e relatórios disponíveis.
10. d. O quinto parágrafo poderia agrupar os três exemplos – produções da USP, relatórios de grupos e organizações da sociedade civil e dados produzidos pelo Metrô – usados para confirmar a existência de farta informação, deixando para o sexto parágrafo a função de conclusão. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

10. O quarto parágrafo do texto marca uma mudança na linha de raciocínio que vinha sendo desenvolvida, cuja função era expor os benefícios da mobilidade ativa e inclusiva. Releia-o.

O conjunto de informações acima caracteriza a mobilidade eficiente, ativa e inclusiva como um elemento central para a implementação de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades, promoção de qualidade de vida e melhoria da saúde. Os achados são embasados em extensa literatura científica e relatórios sistematizados produzidos pelas universidades paulistas e pela sociedade civil organizada.

a. Que recurso linguístico foi utilizado para retomar os parágrafos anteriores e fazer o texto progredir? **10. a.** Utilizou-se a expressão *o conjunto de informações acima*, que retoma resumidamente o que havia sido apresentado e permite o acréscimo de novas informações.

b. Nesse contexto, o que significa *achados*? **10. b.** Significa "descobertas, informações novas".

c. Qual é a função dos dois parágrafos seguintes em relação ao quarto parágrafo?

d. O agrupamento dos períodos no quinto e no sexto parágrafos poderia ter sido feito de outra forma, com a anexação do trecho "O Metrô [...] os pontos críticos do sistema" ao quinto parágrafo. O que justificaria essa outra segmentação (divisão)?

e. No meio acadêmico, há grande preocupação com a referenciação dos dados expostos, isto é, com a apresentação das fontes que os originaram. Essa preocupação pode ser percebida na carta? Justifique sua resposta.

10. e. Há menção a literatura científica e relatórios produzidos pelas universidades paulistas e pela sociedade civil organizada, mas não houve a citação de fontes específicas, que poderiam apoiar os dados.

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Biologia e/ou Educação Física. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Investigue

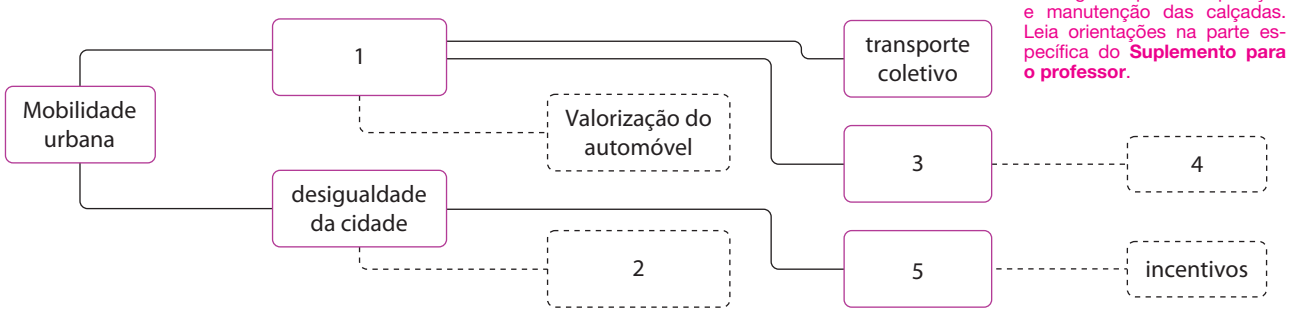
A carta menciona o combate a uma "epidemia de obesidade" como um fator que justificaria a urgência da implementação da mobilidade ativa. Esse é um dado que precisa ser checado. Existe uma "epidemia de obesidade"?

Estratégia: A desinformação não envolve apenas dados falsos, mas também exagerados, insustentáveis (ainda sem comprovação), entre outras possibilidades. Avalie o caso em estudo também considerando essas condições.

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

11. A produção de esquemas é uma estratégia útil quando precisamos ler textos densos, com muitas informações. Copie o esquema e complete-o com dados das duas propostas apresentadas na carta.

11. Sugestão: 1. Distorções nos investimentos públicos; 2. Má qualidade das calçadas; 3. Mobilidade ativa; 4. Divulgação; 5. Cronograma para recuperação e manutenção das calçadas. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA

Zoom na língua

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

12. A carta aberta é um gênero textual que costuma mesclar sequências expositivas e argumentativas. Releia o quinto parágrafo da carta.

a. Qual é o objetivo da citação de uma universidade estadunidense nessa parte do texto?

b. Segundo o texto, grupos e organizações civis em São Paulo produzem *excelentes relatórios* sobre mobilidade. Por que o adjetivo usado evidencia subjetividade?

13. Releia este trecho do sexto parágrafo.

> [...] Temos mapas de acidentes com especificação por modal, com georreferenciamento detalhado destas ocorrências, mostrando de forma *inequívoca* os pontos críticos do sistema. Em um cenário como o de São Paulo, é *lícito* afirmar que o estabelecimento de políticas de mobilidade não depende de produção de novas informações, pois muito do que se necessita para aprimorar a mobilidade já foi produzido. [...]

Explique por que os adjetivos *inequívoca* e *lícito* contribuem para o teor argumentativo do parágrafo.

14. Releia a primeira sugestão do IEA-USP.

a. Do ponto de vista da argumentação, qual é a importância do emprego da expressão *em grande parte* do ponto de vista da argumentação?

b. Que outra formulação poderia substituir o predicado "É premente" em "**É premente** o redirecionamento dos recursos para o transporte coletivo e a mobilidade ativa, acompanhado de campanhas públicas para esclarecer a importância da mobilidade ativa", mantendo seu significado? Qual é o efeito de sentido produzido por esse predicado?

15. Releia o seguinte trecho da segunda sugestão apresentada na carta, observando as palavras *historicamente* e *particularmente*.

> [...] O asfalto viário tem recebido *historicamente* muito mais atenção do que as calçadas correspondentes nas mesmas vias. *Particularmente*, as calçadas que levam a escolas, postos de saúde e hospitais públicos, bem como a implementação do acesso compartilhado de cadeiras de rodas e outras formas de locomoção local, devem ser consideradas nestes pontos críticos para onde afluem muitas pessoas, dentre elas as mais vulneráveis. [...]

a. O termo *historicamente* define a maneira como o leitor deve compreender a comparação feita. Explique essa maneira.

b. Qual palavra poderia substituir *particularmente*, produzindo o mesmo efeito de sentido: (**1**) especialmente; (**2**) privadamente; (**3**) especificamente.

12. a. Reforçar a argumentação. A citação do nome da universidade torna mais precisa e, por consequência, mais confiável a informação sobre a USP. Além disso, trata-se de uma universidade prestigiada, o que contribui para reafirmar, pela proximidade, o feito da universidade brasileira.
12. b. *Excelentes* revela uma opinião sobre os relatórios. Ainda que possam existir dados objetivos que confirmem a qualidade do material, a inclusão do termo marca uma apreciação positiva.
13. Os adjetivos expressam a certeza do produtor do texto em relação ao que diz, reforçando o valor de verdade das afirmações.
14. a. A expressão impede a generalização, que enfraqueceria a argumentação. Fica claro que o produtor do texto está ciente de que as políticas que favoreceram a mobilidade motorizada não são as únicas responsáveis pelo problema da mobilidade urbana, afirmação que poderia ser contestada.
14. b. Poderia ser substituído por *é urgente* (termos como *imprescindível*, *crucial* e semelhantes também são aceitáveis, embora não expressem, com precisão, a ideia de urgência). O predicado sugere que a ação proposta é obrigatória, não deve ser discutida.
15. a. O termo evidencia que a comparação não diz respeito a um local ou momento particular, mas sim a um conjunto de dados reunidos ao longo do tempo.
15. b. Especialmente.



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Tópicos

- Conceito de modalização
- Valores expressos pela modalização (categorias epistêmica, deôntica e apreciativa)
- O papel de verbos, advérbios, adjetivos e orações modalizadoras

Investigando nossa língua

Como você vem estudando, não existem discursos neutros. Ao usarmos a língua, no processo de interação, consciente ou inconscientemente deixamos nossas marcas e manifestamos atitudes e intenções em relação ao que é dito e a nossos interlocutores. Esse processo chama-se **modalização** do discurso e conta com operadores que afetam os sentidos que construímos e revelam aspectos subjetivos. A modalização é o assunto desta parte do capítulo.

A modalização

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

Nas atividades de ***Zoom* na língua**, você analisou, entre outros recursos de construção do texto, o valor do adjetivo *excelentes*, que modaliza o substantivo *relatórios*, evidenciando uma apreciação. Analisou também o valor de *é premente*, que expressa uma conduta, procurando determinar um comportamento do interlocutor.

Esses são exemplos de como se dá a modalização. Ao longo do curso de Língua Portuguesa, você explorou exemplos disso, especialmente nas investigações que envolveram adjetivos, advérbios e verbos auxiliares. Esse estudo será retomado e ganhará uma nova organização.

O grau de adesão

Quando produzimos textos, revelamos uma avaliação sobre o valor de verdade do que dizemos. Isso é feito por meio de uma atitude chamada de **asseverativa**, que exprime confiança, ou de uma atitude **quase-asseverativa**, que expressa uma hipótese por confirmar, algo visto como quase certo, mas não garantido. Para compreender isso, note o efeito do tempo verbal no trecho transcrito da carta aberta.

> A maior fluidez e o menor custo da mobilidade **transformarão** o tecido urbano de obstáculo a ponto de encontro, em uma cidade onde a solidão coletiva é a regra.

1. **A apresentação de um resultado esperado por meio de uma forma verbal no futuro do presente do indicativo mostra a segurança dos produtores do texto em relação ao que expressam. O que aconteceria se fosse substituída por *devem transformar*?**

2. **E se a substituição fosse por *podem transformar*?**

1. *Devem transformar* sugere que a ação é provável.
2. *Podem transformar* sugere que há possibilidade de a ação se concretizar. Verifique se os estudantes perceberam que os verbos auxiliares revelam, em diferentes graus, menor adesão ao que é dito.

Os advérbios e as locuções adverbiais são especialmente importantes nesse tipo de modalização, chamada de **epistêmica**. *Certamente*, *evidentemente*, *de forma alguma*, entre outros, contribuem para marcar alto valor de verdade. Já *talvez* e *provavelmente*, entre outros, marcam uma menor responsabilização em relação ao que é dito. Experimente ler o exemplo anterior incluindo as palavras *realmente* e *possivelmente*.

Também os adjetivos podem cumprir essa função. Os produtores da carta aberta, por exemplo, mencionam que existem mapas de acidentes que mostram "*de forma **inequívoca** os pontos críticos do sistema*".

Algumas orações que formam períodos compostos por subordinação revelam, igualmente, o grau de adesão ao que é dito.

Eu sei **É certo** **Eu acho**	*que a maior fluidez e o menor custo da mobilidade transformarão o tecido urbano de obstáculo a ponto de encontro.*

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

É esperado | *que a maior fluidez e o menor custo da mobilidade transformem*
Eu duvido | *o tecido urbano de obstáculo a ponto de encontro.*

Nos exemplos, a oração principal afeta a maneira como compreendemos aquilo que é declarado na oração subordinada, promovendo a modalização.

A expressão da conduta

Um segundo tipo de modalização, chamado **deôntico**, está relacionado à conduta, às normas, isto é, àquilo que é apresentado como obrigatório, proibido ou permitido. Nesse tipo de construção, o falante pretende atuar sobre o interlocutor, com uma orientação de ação. Acompanhe os exemplos a seguir, em que são empregados verbos auxiliares.

*Você **precisa** usar a bicicleta como meio de locomoção.* → ***Obrigação***

*Você **não deve** prender a bicicleta neste poste.* → ***Proibição***

*Você **pode** levar sua bicicleta nos vagões do metrô.* → ***Permissão***

Nem sempre esse tipo de modalização envolve uma relação explícita e direta entre os interlocutores, como nos exemplos vistos acima. Releia este trecho transcrito da carta aberta.

> Tratar pedestres como cidadãos de menor valor contraria princípios básicos da dignidade humana. **É imperativo** que se estabeleça um cronograma de curto e médio prazos para a recuperação das calçadas e sua manutenção, incluindo mecanismos de incentivo.

A oração "é imperativo" não atribui a obrigação de estabelecer um cronograma a alguém, e o *eu* que ordena isso não aparece na construção, o que atenua a ação de ordenar. No entanto, a expressão da vontade do produtor do texto e a obrigatoriedade que ele atribui à ação estão evidentes.

Assim como *é imperativo*, também sugerem obrigação: *é premente* (presente no texto), *é necessário*, *é preciso*, *é fundamental*, entre outros; já *é indesejável*, *é inaceitável*, *é inadmissível* etc. sugerem proibição; e *é permitido*, *é possível* etc. sugerem permissão.

A modalização referente à conduta também pode ser feita por adjetivos e advérbios. Leia alguns exemplos.

*Defendemos a **necessária** modificação das políticas públicas.*

*Essas são as medidas a tomar **obrigatoriamente**.*

Dica de professor

Em situações de fala, a entonação também pode ser um operador de modalização. Ela pode, por exemplo, distinguir uma ordem de um pedido.

A apreciação

Releia este trecho do texto.

> Os problemas de mobilidade urbana hoje apresentados por São Paulo foram, em grande parte, gerados por políticas voltadas para a mobilidade motorizada individual. Distorções de investimento público, acumuladas ao longo de décadas, resultaram em incentivos excessivos ao uso do automóvel. [...]

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

3. **O trecho apresenta o problema da mobilidade por uma perspectiva histórica. Além de informar, que outro propósito tem o trecho?**
   3. Criticar a maneira como os governos planejaram a mobilidade em São Paulo.
4. **Ainda nesse trecho, perceba que o propósito do comentário sobre as políticas para mobilidade poderia ficar mais evidente se os produtores do texto usassem, por exemplo, uma oração que explicitasse uma opinião: *Lamentamos que distorções de investimentos públicos tenham resultado em incentivos excessivos ao uso do automóvel.* Proponha uma modalização semelhante incluindo um advérbio em um dos períodos.** **4.** Sugestão: Infelizmente/lamentavelmente, os problemas de mobilidade urbana...

No enunciado da atividade **4**, a oração *Lamentamos* revela um juízo de valor que nos conta algo sobre o conteúdo que está sendo apresentado na oração subordinada e, simultaneamente, sobre os produtores do texto, que sugerem estar insatisfeitos, incomodados.

Essa forma de modalização também pode ser obtida pelo uso de adjetivos, como se nota neste trecho da carta aberta.

> A sociedade civil em São Paulo tem vários grupos e organizações dedicados a temas urbanos e mobilidade, oferecendo **excelentes** relatórios sobre mobilidade ativa, carências do sistema, comparações com outras cidades do mesmo porte e pesquisas do usuário.

O adjetivo *excelentes* associa um traço de sentido a *relatórios* e, ao mesmo tempo, revela uma visão pessoal, subjetiva, acerca desse objeto, afetando o que é dito.

Os adjetivos são operadores importantes para esse tipo de modalização, de **valor apreciativo**, também quando formam, junto com um verbo, orações modalizadoras, como ocorre em "***É bom*** *que já existam estudos sobre mobilidade*" ou "***É interessante*** *investir na mobilidade ativa*".

Também os advérbios, como você notou ao responder à atividade **4**, revelam a apreciação que o produtor do texto faz daquilo que diz. Compare.

A mobilidade urbana ainda é um problema a ser resolvido.

Infelizmente*, a mobilidade urbana ainda é um problema a ser resolvido.*

A mobilidade ativa não tem sido discutida como deveria.

Curiosamente*, a mobilidade ativa não tem sido discutida como deveria.*

Note que os advérbios se referem, nesses casos, a toda a declaração, e não apenas a um termo a que estariam associados.

Dica de professor

É possível combinar operadores de modalização. Em *Realmente, é proibido nadar neste lago* ou *Infelizmente, é proibido nadar neste lago*, a proibição vem acompanhada de modalizadores de certeza e de julgamento, respectivamente.

Enquadramento

Alguns estudiosos também chamam de modalização o emprego de palavras ou expressões que indicam o enquadramento dentro do qual pode ser considerado verdadeiro aquilo que é dito. Por exemplo, em *A manutenção dos benefícios aos automóveis é,* ***ambientalmente****, perigosa*, a noção de perigo é verdadeira em um campo específico, o do meio ambiente, não se discutindo outras situações.

Embora, do ponto de vista dos estudos da língua, não exista consenso quanto à inclusão desse caso como modalização, é interessante que você considere esse efeito ao ler e produzir seus textos.

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

Investigando +

As atividades destacam, sobretudo, os efeitos da escolha lexical, incluindo (mas não se restringindo a) aqueles produzidos pelos operadores de modalização.

1. Analise o *card* reproduzido a seguir, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

ACERVO DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ)/ TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA



Card do Conselho Nacional de Justiça "Todo doguinho tem seu valor".

a. Esse *card* divulga uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Explique, com suas palavras, a situação que foi julgada.

b. O valor do diminutivo em *doguinho* pode traduzir diferentes apreciações. O que é sugerido por seu uso no contexto do *card*? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?

c. Considere a entoação sugerida pelo ponto de exclamação. Que tipo de efeito modalizador ele produz?

d. Explique por que há afinidade entre a escolha das letras usadas no título do *card* e a imagem escolhida.

LEMBRA?

O substantivo pode se apresentar nas formas aumentativa e diminutiva por meio de dois processos: um sintético, caracterizado pelo acréscimo de um sufixo (*cachor**rão***, *cachorr**inho***), outro analítico, caracterizado pela combinação com um adjetivo (*cachorro **enorme***, *cachorro **pequeno***). Além de indicar dimensão, o primeiro processo pode sugerir, em certos contextos, apreciação: *Matrix é um **filmaço**!*

2. Leia estes parágrafos de uma obra de História, nos quais se discutem algumas questões referentes ao trabalho no Brasil durante o primeiro governo de Getúlio Vargas.

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"

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?

Estratégia: Para saber se essas categorias são usadas no dia a dia, use um buscador e verifique em que situações de comunicação aparecem.

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

Fala aí!

O Conselho Nacional de Justiça divulga leis e resultados de julgamentos em *cards* como esse, publicados em redes sociais. Qual é a relevância desse tipo de campanha?

Estratégia: Procure mobilizar o que você já estudou sobre linguagem para sustentar seu ponto de vista.

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

1. a. Sugestão: 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.
1. b. No contexto do *card*, o diminutivo expressa uma ideia afetiva, carinhosa, enquanto, na fala dos acusados, teria um valor depreciativo.
1. c. O ponto de exclamação reforça o caráter asseverativo, isto é, valor de verdade do enunciado.
1. d. 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.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Inclusão no mercado de trabalho**

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

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, 2015. *E-book*.

a. Segundo o texto, quais foram as principais mudanças em relação ao valor atribuído ao trabalho nas décadas de 1930 e 1940?

b. Caracterize o *governo provisório* mencionado no texto com base nos dados apresentados no terceiro parágrafo.

c. Nesse trecho, a autora embasa sua exposição nos estudos feitos pela cientista política Angela Maria de Castro Gomes. Descreva as diferentes formas como a referência à cientista é feita, justificando as variações.

d. O emprego de aspas em *reabilitação* expressa ironia e sugere, portanto, um julgamento de valor. Está correta essa afirmação? Justifique.

e. Cite duas palavras ou expressões que poderiam substituir o advérbio *verdadeiramente*, no primeiro período do texto, mantendo seu sentido.

f. O uso do advérbio *verdadeiramente* sugere a convicção da autora em relação à qualificação *revolucionários*, atribuída aos anos 1930 e 1940? Justifique.

g. Algumas expressões, como *ou seja* e *isto é*, introduzem reformulações que esclarecem ou corrigem o que foi dito. Qual é a função de *ou seja*, empregada no final do segundo parágrafo? Justifique.

3. Leia a carta enviada pelo escritor inglês George Orwell, cujo nome civil era Eric Arthur Blair, para sua esposa, Eileen.

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

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.

Estratégia: Faça perguntas sobre o tema para os professores de História e Geografia e verifique se eles têm indicações de fontes de pesquisa.

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

2. a. Nesse período, foi elaborada a legislação trabalhista e ocorreu uma valorização do trabalho pela associação dele com a noção de cidadania.
2. b. Trata-se de um governo centralizador, já que as demais representações do cidadão – casas legislativas federal, estaduais e municipais e partidos políticos – tiveram suas atividades suspensas.
2. c. 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. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
2. d. Não. As aspas foram usadas porque se trata de uma citação; a palavra foi retirada do discurso de terceiros. O uso de ironia seria inadequado na divulgação dos resultados de uma pesquisa acadêmica.
2. e. Sugestão de resposta: *realmente*, *de fato*, *efetivamente*.
2. f. Não. O advérbio sugere convicção, mas não dela, e sim dos autores que cita.
2. g. *Ou seja* introduz uma informação que esclarece as ideias de *direto* e *dever* já apresentadas.

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.

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

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

ORWELL, George. [**Correspondência**]. Destinatário: Eileen Blair. [*S. l.*], abr. 1937. 1 carta. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/materia/espero-sair-comvida-para-escrever/. Acesso em: 20 set. 2024.

a. A carta foi escrita nos anos 1930, quando Eric (Orwell) lutou ao lado dos republicanos na Guerra Civil Espanhola. Que notícia a carta leva a Eileen sobre a saúde do escritor?

3. a. A notícia de que Eric se recupera bem, pois o envenenamento em sua mão não se espalhou.

b. Que palavra comunica, de modo asseverativo, que Eric não está preocupado com o fato de a ferida em sua mão permanecer aberta? Justifique.

c. Eric comenta, na carta, as resenhas escritas sobre sua obra. Segundo o autor, a resenha de autoria de Pollitt é, simultaneamente, *ruim* e *boa*. Como os advérbios *muito* e *evidentemente* empregados sugerem um equilíbrio entre os dois efeitos?

d. O advérbio *realmente*, usado no início da carta, refere-se a um termo ou ao período inteiro? Qual é a função desse advérbio?

e. Qual advérbio poderia substituir o trecho em destaque no período "*Suponho que* ele deve ter ouvido falar que estou servindo na milícia do POUM" expressando o mesmo grau de certeza ou incerteza diante do assunto comentado? Justifique sua resposta.

f. 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?

4. Leia a transcrição de uma entrevista transmitida por um telejornal da TV Brasil.

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



REPRODUÇÃO/TV BRASIL

O apresentador David Tapajós em telejornal da TV Brasil.

[00:00:00]

David Tapajós: Pesquisadores da Fiocruz identificaram quatro casos de dengue tipo 3 aqui no Brasil, sendo três em Roraima e um no Paraná, de uma pessoa que tinha visitado o Suriname. Esse tipo específico de vírus da dengue já causou epidemias na virada do século ee como tem muito tempo que ele não circula por aqui existe risco de uma epidemia.

Biblioteca cultural

As obras de **George Orwell** (1903-1950) são marcadas pela recusa do totalitarismo e pela consciência das injustiças sociais. Entre elas, destaca-se *1984,* em que aparece a (hoje popular) figura do *Big Brother* ("Grande Irmão"), responsável por vigiar todas as pessoas por meio de teletelas. Há uma adaptação desse romance feita em 1984 para o cinema e dirigida pelo inglês Michael Radford.

Classificação indicativa: 14 anos.

3. b. 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.

3. c. O advérbio *muito* em *muito ruim* reforça o efeito negativo, mas o uso de *evidentemente* antes de *boa*, que reforça o valor asseverativo, mostra que a resenha é vista positivamente pela involuntária propaganda ocasionada.

3. d. O advérbio refere-se ao período inteiro e reforça o elogio a Eileen.

3. e. Sugestão: *Provavelmente* ou *possivelmente* poderiam sugerir a ideia de que se trata de uma suposição, portanto de algo incerto.

3. f. O advérbio *felizmente* pontua o sentimento do produtor do texto em relação ao conteúdo expresso.

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

Para entender melhor esse risco, a gente conversa agora AO VIVO com Felipe Naveca, que é o chefe do Núcleo de Vigilância de Vírus Emergentes da Fiocruz Amazônia. Felipe, boa tarde, qual é a diferença, *né*?, desse tipo específico de vírus, para os que costumam circular normalmente aqui no Brasil.



REPRODUÇÃO/TV BRASIL

O apresentador David Tapajós entrevista Felipe Naveca, da Fiocruz Amazônia.

O dengue, como disse o entrevistado, ou *a dengue*, como usou o apresentador? Embora a literatura médica use, predominantemente, o gênero masculino, dicionários contemporâneos registram a palavra como pertencente ao gênero feminino. O uso *a dengue* nos meios de comunicação de massa provavelmente levará à confirmação desse gênero.

Felipe Naveca: Olá, boa tarde, David. É um prazer estar com vocês. É... o o dengue tem quatro sorotipos, *né*?, que são classificados de acordo com a nossa resposta de anticorpos contra esses vírus e o que significa é que quando a gente tem contato com um deles nós vamos ter proteção contra aquele tipo. Como você bem falou o dengue 3 faz tempo que não causa epidemias no país, nós temos toda uma população, principalmente aqueles abaixo de quinze anos éé vulneráveis à infecção por esse vírus. Então é o alerta tá aí, *né*?, no momento em que a gente tem números bastante elevados de casos de dengue causado por dengue 1 e dengue 2. A gente tem agora mais um tipo que pode trazer problemas, talvez não agora, mas nos próximos meses então é preciso tá alerta realmente.

[...]



REPRODUÇÃO/TV BRASIL

O entrevistado Felipe Naveca, do núcleo de vigilância de vírus emergente da Fiocruz Amazônia.

[00:01:59]

David: A gente tá falando aí de prevenção desse novo tipo, qual é o perigo real de haver aí uma epidemia ô, por favor, ô Felipe?

Felipe: É isso vai depender de uma série de fatores, *né*?, nunca é uma co... um fator só como, por exemplo, éé importan..., para acontecer uma epidemia

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

é preciso ter uma... um número grande de de mosquitos, de vetores circulando. Isso infelizmente nós temos, principalmente em épocas mais quentes, *né*?, em períodos mais quentes a gente vê esse aumento da da quantidade de mosquitos. Então agora, com um terceiro sorotipo, se de fato ele se disseminar... pelo país, o que provavelmente vai acontecer, *né*?, nós vamos ter agora mais um tipo de dengue circulando e o que provavelmente vai acontecer é essa mudança ao longo do tempo, *né*?, nós tivemos bas... muitos casos de dengue 1, agora vários estados do Brasil a gente já tem um predomínio de dengue 2 e o que pode acontecer no futuro é que passa a ser um... um predomínio de dengue 3 e a gente acaba não saindo desse ciclo epidêmico.

David: É isso aí, muito obrigado, Felipe Naveca, o negócio é prevenção, *né*? Muito obrigado.

Felipe: Exato.

David: Muito obrigado.

BRASIL tem quatro casos confirmados de dengue tipo 3. [*S. l.*: *s. n.*], maio 2023. 1 vídeo (2:59 min). Publicado pelo canal **TV Brasil**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B6Z6cLcppwI. Acesso em: 20 set. 2024.

a. O que justifica o uso de uma entrevista para a abordagem do tema?

b. O apresentador do telejornal pronuncia de modo enfático *ao vivo*. Por que ele ressaltou essa informação?

c. Com base nas reproduções de *frames*, descreva a maneira como as imagens foram organizadas e relacione-a aos efeitos pretendidos.

d. O especialista inicia sua fala com "É um prazer estar com vocês". Que função tem esse comentário no contexto?

e. Analise a modalização do trecho a seguir, prestando atenção às palavras *pode*, *talvez* e *realmente*.

A gente tem agora mais um tipo que **pode** trazer problemas, **talvez** não agora, mas nos próximos meses então é preciso tá alerta **realmente**.

O advérbio *talvez* tem valor quase-asseverativo. É correto afirmar que esse valor modaliza o trecho como um todo, evidenciando a relação do falante com a informação que comunica? Justifique sua resposta.

f. O emprego da palavra *infelizmente*, no penúltimo turno de fala, não é esperado em uma comunicação com esse objetivo, mas não chega a ser inadequado. Justifique essa afirmação.

g. Releia.

É... o o dengue tem quatro sorotipos, *né*?, que são classificados de acordo com a nossa resposta de anticorpos contra esses vírus e o que significa é que quando a gente tem contato com um deles nós vamos ter proteção contra aquele tipo.

Quais elementos linguísticos foram empregados para obter um efeito de generalização? Explique sua resposta.

h. Releia.

[...] se de fato ele se disseminar... pelo país, o que provavelmente vai acontecer, *né*?, nós vamos ter agora mais um tipo de dengue circulando [...]

Embora *provavelmente* tenha valor quase-asseverativo, sugere, nesse contexto, um efeito próximo do asseverativo. Como você elaboraria a fala de modo a ampliar o valor asseverativo?

i. O entrevistado está monitorando sua fala. Levante uma hipótese: o que pode explicar sua decisão em "nós tivemos **bas... muitos** casos de dengue 1"?

4. a. A entrevista permite ao público receber as informações científicas diretamente de um especialista que trabalha em uma instituição relacionada ao tema, o que garante a confiabilidade da notícia.
4. b. O fato de ser uma transmissão *ao vivo* reforça a atualidade da informação.
4. c. O lançamento do tema é feito pelo apresentador, único a ser focalizado; uma tela ao lado dele mostra apenas o nome do programa. Quando se inicia a interação entre apresentador e entrevistado, a tela passa a mostrar o especialista, introduzindo-o. Por fim, a câmera passa a focalizar diretamente o especialista enfatizando as informações que apresenta.
4. d. Trata-se de uma fórmula comum nesse tipo de interação, que associa o prazer à possibilidade de tratar do tema, e não ao contexto de possível epidemia.
4. e. Não. *Talvez* incide sobre o período de ocorrência, mostrando dúvida quanto ao momento em que deve ocorrer. Predomina no trecho a modalização asseverativa, ligada ao comportamento de alerta sugerido e ao efeito potencial da circulação do vírus.

Investigue

Como a imprensa brasileira divulgou o risco de uma epidemia de dengue tipo 3, logo que os primeiros casos foram confirmados, em maio de 2023?

Estratégia: Compare sempre as abordagens feitas em plano nacional com a cobertura realizada pela imprensa local, que, em geral, está mais atenta às particularidades de cada região.

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

4. f. A comunicação de informações científicas leva ao predomínio da linguagem objetiva, parcialmente alterada pela presença de *infelizmente*. Trata-se, no entanto, de uma apreciação que, embora pessoal, funciona como uma constatação, aproximando-se de um valor asseverativo.
4. g. As palavras *nós* e *a gente*, nesse texto, não se referem, propriamente, às pessoas envolvidas no ato de comunicação; referem-se a todas as pessoas.
4. h. Sugestão: ... o que certamente/com certeza vai acontecer.
4. i. Resposta pessoal. É possível que ele tenha ficado em dúvida acerca do uso de *bastante*, pronome que deve concordar com o núcleo do grupo nominal (*bastantes casos*), mas que, no português brasileiro, frequentemente deixa de concordar. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

5. Resposta: **e**. Espera-se que os estudantes tenham facilidade em apontar que *maluco* e *ótimo* evidenciam o ponto de vista do produtor do texto, portanto, são marcas de apreciação. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

5. **ESMIUÇANDO O ENEM** **Responda à questão individualmente.**

(Enem)

Porta dos Fundos: contrato vitalício

Diretor: Ian SBF;

Tempo: 1 h 46 min;

Brasil, 2016.

O primeiro filme do grupo humorístico Porta dos Fundos, conhecido por seus mais de 12 milhões de assinantes [em uma rede social], estreou para o público brasileiro que curte as esquetes na internet. O desafio do grupo foi transformar os vídeos curtos em um longa para o cinema, que, apesar de grande investimento do elenco e dos produtores, não empolga tanto. O enredo conta com a dupla Rodrigo (F. Porchat) e Miguel (G. Duvivier), que, vencedores em Cannes, no auge de suas carreiras, decidem assinar um contrato vitalício em que o ator Rodrigo deverá participar de todos os filmes do produtor Miguel. A produção do filme maluco conta com o ótimo elenco do Porta dos Fundos: uma famosa blogueira, um jornalista de fofoca, um agente de celebridades, uma diretora de elenco radical, um detetive, um ajudante e atores. O ponto forte do filme é satirizar justamente o mundo das celebridades da internet e do cinema, ou seja, eles mesmos neste momento.

PORTA dos fundos: contrato vitalício. **Críticas de filmes**, [*s. l.*], 12 jan. 2019. Disponível em: https://web.archive.org/web/20190112125519/https://www.criticasdefilmes.com.br/porta-dos-fundos-contrato-vitalicio/. Acesso em: 20 set. 2024 (adaptado).

Nesse texto, um trecho que traz uma marca linguística da função avaliativa da resenha é

A. "Porta dos Fundos: contrato vitalício; Diretor: Ian SBF; Tempo: 1 h 46 min; Brasil, 2016."

B. "O primeiro filme do grupo humorístico Porta dos Fundos [...] estreou para o público brasileiro que curte as esquetes na internet."

C. "O enredo conta com a dupla Rodrigo (F. Porchat) e Miguel (G. Duvivier) [...]".

D. "[...] o ator Rodrigo deverá participar de todos os filmes do produtor Miguel."

E. "A produção do filme maluco conta com o ótimo elenco do Porta dos Fundos [...]".

Forme um grupo para discutir os itens a seguir.

- Cada integrante do grupo deve apresentar a estratégia que utilizou para determinar a resposta certa.
- Comparem as respostas e cheguem a um consenso.

6. Observação livre; compartilhamento de resultados. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

6. **A língua nas ruas.** **Como você estudou, determinadas orações dão "pistas" sobre a maneira como devemos compreender o que é dito na oração que se subordina a ela. Em *Acho que o preço do leite subiu*, por exemplo, o falante apresenta o dado como resultado de uma impressão, não como fato. Ele emprega uma oração que marca menor engajamento em relação ao conteúdo.**



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

Escolha um gênero textual – aula, debate (em sala de aula, por exemplo), entrevista, artigo de opinião, artigo científico etc. – e anote exemplos parecidos. Podem surgir construções como: *não tenho dúvida de que, tenho a impressão de que, é provável que, é impossível que* e similares. Você vai discutir com os colegas esses casos na aula.

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

7. **Muitos comentários ou supostas notícias que circulam em redes sociais ou aplicativos de mensagens são falsos. Este, por exemplo, citado em um texto jornalístico que denuncia a divulgação de informações falsas, menciona o uso de mercúrio nas vacinas de febre amarela distribuídas nos postos de saúde do Brasil, componente que não é adicionado a elas. Em vários desses comentários, emprega-se o recurso do exagero.**

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.

FARAH, Caroline; FIGUEIREDO, Patrícia. Correntes de WhatsApp espalham informações falsas sobre febre amarela. **Pública**, São Paulo, 6 fev. 2018. Disponível em: https://apublica.org/checagem/2018/02/truco-correntes-de-whatsapp-espalham-informacoes-falsas-sobre-febre-amarela/. Acesso em: 16 jan. 2024.

Converse com os colegas de grupo sobre o texto lido.

- Vocês reconhecem o exagero presente na mensagem? Qual é seu efeito?
- Por que, na opinião de vocês, as pessoas tendem a acreditar em textos como esse? A modalização é um dos fatores que contribuem para isso?
- Quais são os riscos de textos como esse para a população?
- Como vocês agiriam se recebessem um texto assim? Como deveriam agir?

Um dos integrantes do grupo será escolhido para apresentar oralmente uma síntese da discussão. 7. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Uma carta aberta

Vocês estudaram a carta aberta produzida pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo sobre a mobilidade ativa e inclusiva. Nesta atividade, deverão utilizar esse instrumento de participação na vida pública para resolver um problema de sua comunidade relativo ao tema apresentado a seguir.

Para iniciar, leiam este trecho do documento que regulamenta o trânsito no país.

Código de Trânsito Brasileiro

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º O trânsito de qualquer natureza nas vias terrestres do território nacional, abertas à circulação, rege-se por este Código.

§ 1º Considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga.

§ 2º O trânsito, em condições seguras, é um direito de todos e dever dos órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Trânsito, a estes cabendo, no âmbito das respectivas competências, adotar as medidas destinadas a assegurar esse direito.

BRASIL. **Código de Trânsito Brasileiro**. Brasília, DF: Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 2 fev. 2024.

Tá ligado!

A maior longevidade das pessoas aumenta o desafio da sociedade para criar boas condições de vida para as pessoas idosas. A segurança, o sustento e a mobilidade são temas que podem ser objeto de discussão no Enem.

Tá ligado! No Capítulo 5 do volume de Redação, a proposta de produção de texto tem como foco a mobilidade das pessoas idosas.

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

Como afirma a lei, o trânsito seguro é um direito. Para isso, impõem-se deveres aos órgãos públicos e à sociedade em geral. Esse direito está assegurado na região em que você vive ou em que fica a escola? Quais problemas são notados? Nesta atividade vocês vão tratar dessa importante questão.



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

Preparando o terreno

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

Etapa 1 – Enquete

Experienciando o mundo do trabalho. Antes de mais nada, é preciso saber quais são os problemas relativos ao trânsito que, de fato, incomodam a comunidade. Para isso, a turma, em conjunto, deve planejar e aplicar uma enquete e analisar seus resultados.

Essa será uma tarefa de planejamento coletivo, algo que é muito comum no universo contemporâneo do trabalho, em que raramente atuamos sozinhos. Precisamos aprender a nos posicionar em situações coletivas, a comunicar concordância e discordância, a negociar, a considerar propostas alternativas e a reformular nosso posicionamento. Em outras palavras, é preciso encontrar uma maneira de participar ativamente, oferecendo ao grupo nosso conhecimento e experiência, sem menosprezar as contribuições de todos os outros.

1. Elaborem perguntas que possam produzir dados acerca do trânsito na região e de como as pessoas o avaliam. As perguntas precisam ser transformadas em dados estatísticos, por isso formulem:
   - perguntas que possam ser respondidas com *sim* ou *não*, *concordo* ou *discordo*.
   - perguntas que hierarquizem informações, por exemplo: *Ordene estes cinco problemas do mais preocupante para o menos preocupante;* ou *De zero a dez quanto o problema x é preocupante?*.
   - perguntas com respostas pontuais, por exemplo: *Cite os três problemas relativos ao trânsito que considera mais preocupantes na região.*

   Procurem incluir os vários elementos que fazem parte do *trânsito* segundo o Código de Trânsito Brasileiro. É possível que os entrevistados não conheçam a abrangência da palavra.

2. Distribuam entre os grupos os segmentos sociais a serem entrevistados. A coleta de dados por grupos permite comparações. Combinem uma maneira de evitar que a mesma pessoa responda duas vezes.

3. Combinem a aplicação da enquete, que pode envolver entrevistas presenciais ou o uso de ferramentas de enquetes eletrônicas, disponíveis na internet. Tutoriais em vídeo podem ajudá-los a construir o formulário.

4. Definam um prazo para a coleta dos dados.

5. Preparem, em grupos, gráficos contendo os resultados das enquetes por segmentos.

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

Façam uma revisão criteriosa para verificar se não houve equívoco no lançamento das informações.

6. Preparem, coletivamente, gráficos comparativos e gráficos gerais.

Etapa 2 – Compreensão do problema

Com os dados já organizados, iniciem a análise dos resultados. Qual é o principal problema relativo ao trânsito identificado pela comunidade? Trata-se de um problema único ou com desdobramentos?

Reflitam, então, sobre todos os aspectos envolvidos no problema. Por exemplo, se a comunidade reclama do excesso de velocidade na avenida em que fica a escola, vocês podem formular perguntas como: o que leva os motoristas a correr nesta via? É uma exceção em relação ao comportamento geral? Há placas indicando o limite de velocidade ou recursos como semáforos e obstáculos que obrigam à diminuição da velocidade? Há fiscalização? Há um histórico de acidentes?

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

Agora, pesquisem outros dados que permitam a vocês completarem seu conhecimento sobre o tema. Dividam entre os grupos os tópicos a seguir e usem os procedimentos de pesquisa já estudados.

7. Código de Trânsito Brasileiro: pesquisem informações relativas ao contexto de produção desse documento normativo e às suas motivações. Verifiquem também o que diz o Código acerca do problema que estão procurando resolver.

8. Trânsito local: pesquisem dados recentes sobre o trânsito na região em que vivem.

9. Trânsito em municípios semelhantes: investiguem dados recentes sobre o trânsito em regiões com características semelhantes às do seu município (trânsito ou não de veículos rurais, por exemplo).

10. Medidas para melhoria do trânsito: pesquisem ações, em várias partes do Brasil e do mundo, que tenham garantido melhores condições para as pessoas em relação ao trânsito.

11. Órgãos públicos: identifiquem o(s) órgão(s) público(s) responsável(is) pelo problema em foco e quais são suas obrigações.

Para a divulgação das informações, preparem, em grupo, uma exposição oral. Apenas um dos integrantes deverá se apresentar, mas as anotações que roteirizam sua fala deverão ser produzidas coletivamente. Iniciem expondo o objetivo da fala e desenvolvam o tema apresentando os resultados da pesquisa. Definam uma maneira adequada de se referir às fontes em uma situação de interação falada.

Planejando nossa carta aberta

Os grupos passarão, agora, a planejar sua carta aberta. Embora todos tenham pesquisado e discutido juntos o problema, cada grupo vai planejar uma estratégia para resolvê-lo usando esse gênero textual.

Tá ligado! A proposta de intervenção, parte integrante do texto produzido para o Enem, é estudada no Capítulo 7 do volume de Redação.

Tá ligado!

Os componentes esperados na formulação da proposta de intervenção do Enem podem ajudá-lo a definir a base de sua carta aberta: quem deve agir para resolver o problema, o que deve fazer e como?

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

Da teoria...	... para a prática
A carta aberta é dirigida a uma instituição ou pessoa que pode atuar em relação ao problema ou à proposta apresentados. Por ser pública, também tem a sociedade como público leitor, tendo como objetivo sua conscientização ou seu apoio.	Qual é o melhor interlocutor para a resolução do problema: a diretoria da escola, que precisa tomar providências? Um órgão público, que deve ser mais diligente? Representantes do poder legislativo, que possam alterar uma lei? Algum grupo específico, como pedestres, que devem adotar um novo comportamento? A sociedade como um todo?
A carta aberta constitui um meio de protesto e de conscientização. Pode também veicular reclamações e solicitações e apresentar sugestões.	Considerando o interlocutor e o objetivo da carta, defina a ação: solicitar que uma entidade se manifeste, convocar o interlocutor para uma ação, conscientizar a sociedade, fazer propostas etc.
A carta aberta é um gênero textual argumentativo, no qual se expõe um ponto de vista e se procura convencer o interlocutor de sua validade.	Como o problema pode ser contextualizado? Que recursos podem ser úteis para convencer o interlocutor da validade da tese defendida?
A carta aberta pode circular em panfletos, ser afixada em murais ou ser divulgada na mídia impressa ou digital.	Qual é a melhor maneira de atingir seu público-alvo? Quais são as condições disponíveis para fazer a carta circular?
A carta aberta é um gênero formal, embora algumas produções usem expressões informais, autorizadas pelo tema ou interlocutor.	Avaliem o tipo de linguagem a ser utilizado considerando o propósito, o público leitor e o modo de circulação.

Elaborando nossa carta aberta

12. Se for possível, redijam o texto usando uma ferramenta de escrita coletiva para que todos possam contribuir.

13. Iniciem a carta com os elementos que a contextualizam: título, subtítulo (se acharem conveniente), local e data de produção do texto, e identificação dos interlocutores (por exemplo: *Aos motoristas de Salvador*, *Prezado Vereador Fulano de Tal*, *Excelentíssimos deputados* etc.).

14. No primeiro parágrafo, evidenciem o problema que motivou a escrita da carta aberta.

15. Desenvolvam o tema, comprovando, com argumentos, a necessidade de o problema ser considerado com seriedade. Procurem utilizar os dados coletados pela enquete e pela pesquisa; eles contribuem para a sustentação do que está sendo afirmado. Lembrem-se também de que a contra-argumentação pode ser muito útil para desconstruir eventuais contestações.

16. Evidenciem o objetivo da carta. Essa parte pode ocupar mais de um parágrafo, principalmente se houver sugestões, e deve levar à conclusão, que arremata o que foi apresentado.

17. Incluam uma expressão de despedida, como *Cordialmente* ou *Atenciosamente*, e assinem a carta.

18. Releiam o texto para aprimorar a linguagem. Procurem usar modalizadores para ampliar o valor argumentativo.

19. Releiam mais uma vez o texto para verificar se está isento de falhas na ortografia padrão e no uso dos mecanismos de regência e concordância. Verifiquem também se não há repetições que possam ser evitadas.

Dica de professor

É possível incluir alguns recursos de interlocução para reforçar o diálogo com o interlocutor. Por exemplo: *Esperamos, senhora diretora, que convide um palestrante para tratar do tema na reunião de pais.*

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

20. Por fim, leiam o texto em voz alta, para verificar se a linha de raciocínio está clara, se a segmentação dos parágrafos e períodos foi feita corretamente e se as relações entre as ideias (causa, oposição, conclusão etc.) estão explicitadas por conectivos.

Reescrevendo nossa carta aberta

Vocês vão trocar o texto com um grupo parceiro e, para análise das produções, vão usar o quadro a seguir. Anotações de eventuais falhas na ortografia, regência, concordância etc. deverão ser anotadas a lápis.

Itens para avaliação do texto

A	Existe coerência entre o conteúdo da carta aberta e o interlocutor escolhido?
B	A carta aberta contextualiza com clareza o fato que motivou sua escrita?
C	O texto apresenta argumentos fundamentados?
D	Está claro o objetivo do texto?
E	Estão presentes os componentes típicos da carta aberta – título, data, local, saudação, despedida e assinatura?
F	O texto é fluente e conta com vocabulário diversificado e preciso?
G	A linguagem está adequada a uma comunicação formal?

Após a avaliação, verifiquem a necessidade de reelaborar passagens do texto e corrigir falhas.

Divulgando nossa carta aberta

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

Os grupos devem ler as cartas abertas para toda a turma e comunicar o meio de circulação que planejaram. Coletivamente, vocês devem tomar uma decisão: vale a pena que todas as cartas circulem ou seria melhor investir na divulgação de um dos documentos para representar a turma? Essa decisão deve ser estratégica e precisa considerar os recursos disponíveis e as expectativas de alcance das cartas abertas.

Após a decisão, esforcem-se para que as cartas abertas cheguem aos leitores.

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a comentarem a interação com os entrevistados: as pessoas querem opinar? O tema era mesmo prioritário ou as pessoas indicavam outras preocupações? Houve tendência a apresentar respostas diretas ou a comentar as perguntas? Houve algum relato de cunho pessoal?
2. Resposta pessoal. Reforce a ideia de que, cada vez mais, serão esperadas deles atitudes mais refletidas e responsáveis. Quando se publica algo, ainda que seja um comentário em rede social, estão em jogo questões éticas e a própria imagem pública de cada um.
3. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a tratarem de formas de participação social que conheceram ao longo do curso, como o portal *e-Cidadania*, que poderia ser usado caso pretendessem uma mudança da lei. Eles podem falar também de que maneira uma intervenção artística – uma instalação, por exemplo – poderia contribuir para expressar uma reivindicação.

Para encerrarmos

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

Vamos conversar sobre a experiência vivida?

1. Nesta atividade, você se engajou na busca de uma solução para um problema real da sua comunidade. Quais foram suas percepções e impressões ao fazer a enquete?
2. Para produzir sua carta aberta, você realizou uma enquete, identificou e examinou atentamente um problema, fez pesquisas, entrou em contato com o Código de Trânsito Brasileiro, fez um planejamento de texto, elaborou-o, avaliou-o e, por fim, discutiu se a circulação da carta aberta era viável. Esse processo é trabalhoso, certamente. Você compreende por que todas essas etapas são necessárias?
3. Considerando o texto final, você acha que tem em mãos um instrumento eficiente para o objetivo que tinha? Você teria preferido outra forma de colocar sua reivindicação em pauta? Uma produção artística faria sentido para você?



ANNASTILLS/GETTY IMAGES

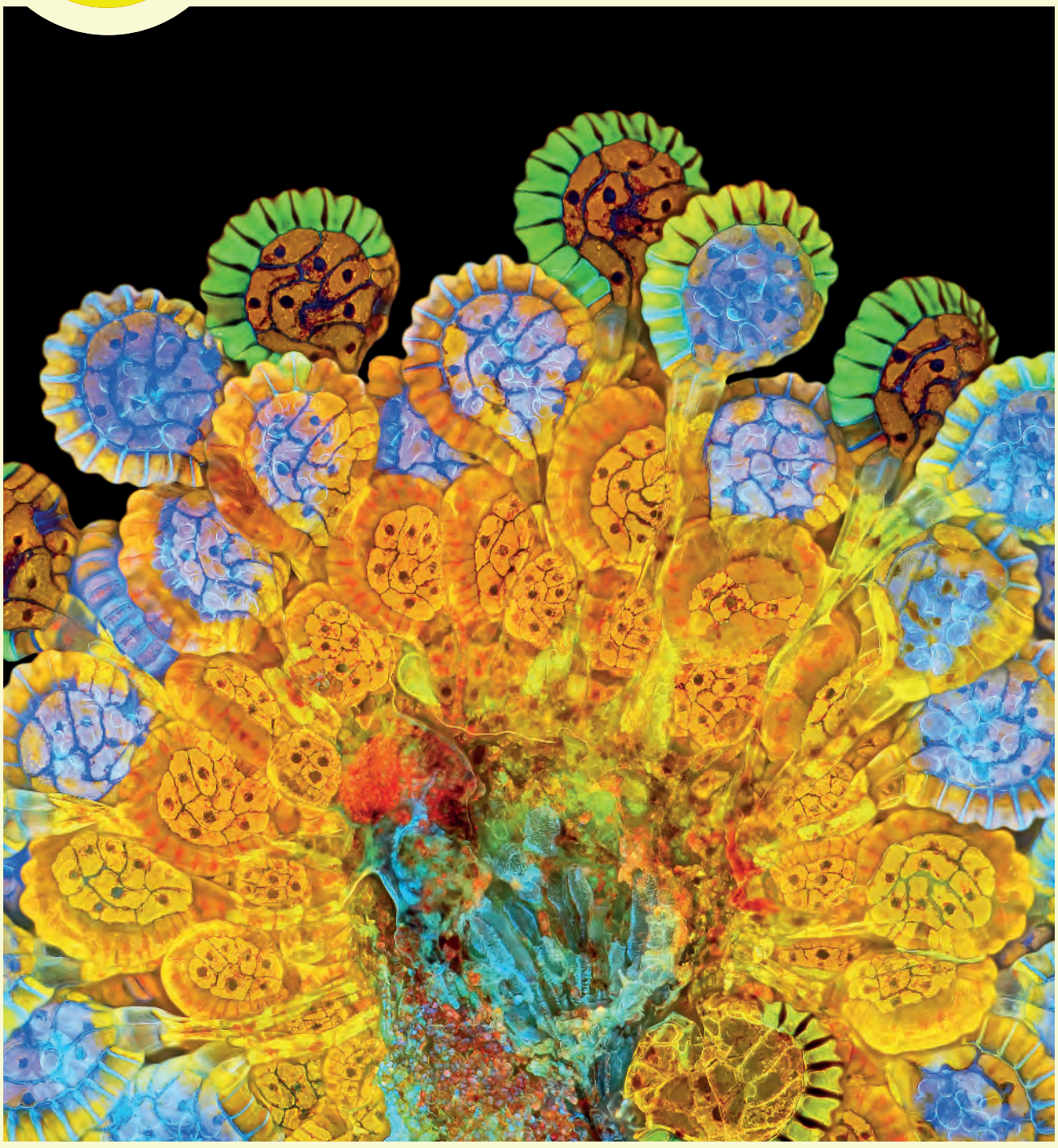
Participar da vida pública e das decisões que afetam a sua comunidade é um direito de todo cidadão.

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

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

Capítulo 3

EXPERIENCIANDO DESCOBRIR COMO SE DESCOBRE



ROGELIO MORENO/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTOARENA

Ampliação de samambaia sob luz florescente. Ampliação microscópica de 64 vezes o tamanho original.

No capítulo anterior, para fazer sua carta aberta, você precisou descobrir algo sobre sua comunidade e, nesse processo, produziu conhecimento. Neste capítulo, vamos refletir sobre descobertas: como elas ocorrem e quais as questões éticas envolvidas. Também exploraremos como continuar descobrindo, movidos pela curiosidade. Vamos viver a experiência de descobrir juntos.

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

E SE A GENTE... Comparasse as falas dos especialistas?

A atividade toma a língua como objeto de investigação por especialistas. Colocando em foco a perspectiva de diferentes estudiosos em relação à regência de um verbo, comparamos o tratamento dado pela gramática tradicional, mais prescritiva, àquele presente nas gramáticas de uso contemporâneas, dialogando, assim, com a habilidade EM13LP09 e favorecendo a percepção de que o conhecimento é passível de interpretação e mudança, como indica a BNCC. O estudo da regência verbal, tomado como mote para as atividades, ocorreu no Capítulo 1 deste volume, portanto, os estudantes podem contar com conhecimento prévio para apoiar a leitura dos textos.

Desde o Ensino Fundamental, você tem estudado a língua por uma perspectiva que considera o fenômeno da variação linguística e aponta a necessária adequação à situação comunicativa. Vamos retomar essa ideia em uma sequência de atividades em que estão em foco as falas dos especialistas.

Etapa 1

Imagine que você seja o produtor de um *blog* dedicado a ajudar outros estudantes e que tenha recebido a seguinte pergunta:

> *Você pode me ajudar? Está certo: "Chegamos na rodoviária com muita antecedência"? Ou deveria ser: "Chegamos à rodoviária"?*

O que você responderia? Elabore sua resposta por escrito.

Resposta pessoal. Oriente os estudantes a permanecer em silêncio durante a elaboração da resposta. Eles deverão voltar a ela posteriormente para uma reformulação, e é importante que façam isso sem a interferência dos colegas.

Etapa 2

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

É comum a exploração de dúvidas como essa em seções de jornais, *blogs* e *vlogs* produzidos por especialistas em língua portuguesa. Leia três diferentes respostas para essa mesma dúvida.

Texto 1

O verbo *chegar* é fiel e não abre. Apaixonado desde sempre pela preposição *a*, não quer mudar o objeto do desejo. Esteja onde estiver, chegue aonde chegar, a companhia dele é uma só:

A polícia chegou ao local logo depois da explosão em Nova York.

Chegou a Brasília.

O voo chega ao Rio antes das duas horas.

Aonde você quer chegar? A lugar nenhum.

Desavisados tentam jogar o verbinho no mau caminho. Impõem-lhe a preposição *em*. Sem constrangimento, dizem "chegou no Brasil, chegou em São Paulo, chegou no aeroporto".

SQUARISI, Dad. Chegar a? Chegar em? **Correio Braziliense**, Brasília, 13 dez. 2017. Disponível em: http://blogs.correiobraziliense.com.br/dad/chegar-chegar-em/. Acesso em: 16 set. 2024.

Texto 2

Um belo dia, aprendemos na escola que quem chega chega a algum lugar, quem vai vai a algum lugar, quem obedece obedece a alguém ou a alguma coisa, quem sobressai sobressai (e não "se sobressai") etc., etc., etc. Tudo isso nos é dito em inesquecíveis aulas de regência verbal.

Muitas vezes, falta a informação essencial: teoricamente, essas regências são as predominantes nos registros formais da língua; nas variedades não formais, nem sempre a coisa segue esse modelo. Se tomarmos como exemplo o verbo "chegar", veremos que, na oralidade brasileira, costuma-se chegar em algum lugar. Qual é o brasileiro que, no dia a dia, não diz que chegou em casa, em Santos, no Japão ou na Europa?

[...] No entanto, em textos técnicos, científicos, jurídicos etc., é **patente** o predomínio da regência "chegar a" sobre "chegar em". [...]

Patente: evidente, claro.

CIPRO NETO, Pasquale. "Quando eu chego em casa...". **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 16 fev. 2006. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1602200606.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

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

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que Dad Squarisi se vale de um texto informal, mais lúdico, para apresentar o conteúdo; Pasquale recorre à experiência do falante como estudante; Thaís Nicoleti é mais técnica.

2. A preposição *a* introduz os complementos dos verbos que indicam movimento.

3. Os textos associam o uso que foge à norma-padrão à oralidade, o que deve ser feito com cautela, visto que o discurso oral também comporta situações discursivas formais, que requerem as formas definidas por essa norma.

4. a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que a resposta de Dad Squarisi é prescritiva; ela legitima exclusivamente *chegar a*, como sugere, por exemplo, "o verbo *chegar* é fiel e não abre". Pasquale e Thaís Nicoleti apontam o uso mais adequado às situações formais, mas não desconsideram a existência de outro, possível nas demais situações.

4. b. Não. Está claro que *chegar a* é a forma indicada para as situações de comunicação formal, ainda que Pasquale e Thaís Nicoleti reconheçam o uso corrente de *chegar em*.

5. Resposta pessoal. Pergunte se algum estudante mudou de ideia sobre a resposta ao fazer as atividades da etapa 2 e, caso isso tenha ocorrido, qual foi o motivo.

Texto 3

Primeiros a **chegar no local**, os bombeiros tiveram dificuldades para resgatar as vítimas.

A frase selecionada para o comentário de hoje, extraída do jornal *Agora São Paulo*, reproduz a regência verbal própria do registro oral da língua.

De acordo com a norma culta do idioma, verbos que indicam movimento ("ir", "vir", "chegar", "dirigir-se" etc.) têm seu complemento circunstancial de lugar introduzido pela preposição "a". Assim, chega-se **a** algum lugar, não **em** algum lugar.

Isso ocorre porque a preposição "a" indica movimento, diferentemente da preposição "em", que indica permanência e, por esse motivo, encabeça as expressões de lugar que completam o sentido de verbos como "estar", "permanecer", "ficar", "morar", "viver" etc. Assim: "Permaneceram **em** seus lugares", "Ficaram **em** casa" etc.

CAMARGO, Thaís Nicoleti de. "Chegar em" ou "chegar a"? **Alagoas 24 horas**, Maceió, 24 jan. 2006. Disponível em: https://www.alagoas24horas.com.br/835227/chegar-em-ou-chegar-a/. Acesso em: 16 set. 2024.

Agora, responda às questões a seguir.

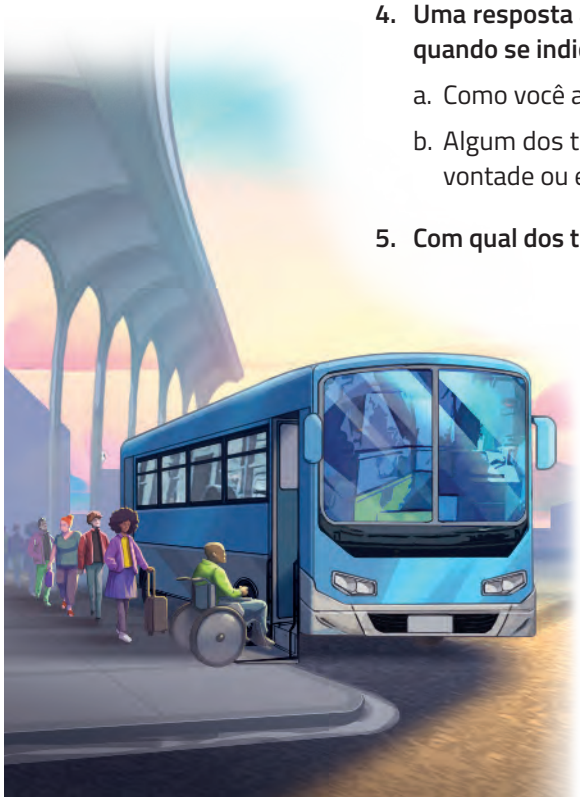
1. **Os três textos foram produzidos por professores que escrevem em colunas de jornais e, portanto, comunicam-se com regularidade com os leitores. Com base nos fragmentos, como você descreveria o estilo de cada um?**

2. **De acordo com o texto 3, o que explica o uso da preposição *a*, e não *em*, que acompanha o verbo *chegar*?**

3. **A abordagem feita nos textos 2 e 3 é imprecisa por associar a regência *chegar em* à diferença entre o uso oral e o uso "formal" ou da "norma culta" da língua, respectivamente. Explique essa imprecisão.**

4. **Uma resposta a uma pergunta sobre o uso da língua pode ser mais prescritiva, quando se indica uma única forma como aceitável, ou mais descritiva.**
   a. Como você avalia a resposta dada pelos professores? Justifique sua resposta.
   b. Algum dos três textos sugere ao leitor que o uso deve ser feito conforme sua vontade ou estilo? Explique sua resposta.

5. **Com qual dos três textos a resposta que você redigiu na etapa 1 se parece mais?**



RODRIGO PASCOAL/ARQUIVO DA EDITORA

Etapa 3

Etapa 3. Sugerimos que os estudantes respondam às atividades em dupla e que compartilhem observações da elaboração escrita individual.

Observe, agora, como a regência do verbo *chegar* é tratada em um dicionário de regência verbal. Depois, responda às questões.

CHEGAR. 1. Int. ou **TI**: chegar (a...) (OBS.) Atingir o termo do movimento de ida ou vinda; atingir (o lugar visado): *Ele chegou cedo (à escola). Chegou aqui/lá. Ele ainda não chegou. "Quem chega tarde, acha o lugar tomado"* (Prov.). // Aproximar-se: *"Não chegues à forca, que não te enforcarão"* (Prov.). **OBS.** Verbo de 'movimento para', é natural reger ele preposição *a* diante do complemento de lugar. No Brasil, entretanto, usa-se muito a preposição *em* (exclusiva, diante de casa "lar": *chegar em casa*, e não *chegar a casa*), como aliás também com outros verbos de movimento (cf. Nascentes, 1953: 171-4; Jucá, 1937: 52-5; Lessa:

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

81-3). Pode colaborar para isso a tendência de considerar o estado e o repouso ('lugar onde') em vez do movimento ('lugar para onde'): "... a pessoa que chega já se julga no lugar e troca o adjunto adverbial de lugar *para onde* pelo de lugar *onde*: *'Quando ela chegou na porta da cozinha...'* (Alencar)" (Nascentes, 1960: 59). Segundo Nascentes, essa regência ocorre em Euclides da Cunha, Taunay, Vicente de Carvalho, Simões Lopes Neto, Humberto de Campos, Amando Fontes, Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, entre outros. As pesquisas de Lessa (p. 168-71) e Barbadinho (1977: 61-2) confirmam amplamente esse brasileirismo nos autores modernistas. Lessa transcreve 19 exemplos de *chegar em* contra 10 de *chegar a*. "Já se tolera o *chegar em*, na língua escrita" (Elia: 111). Mesmo assim, penso que em texto escrito culto formal melhor se ajusta o *chegar a*. // [...]

CHEGAR. *In*: LUFT, Celso Pedro. **Dicionário prático de regência verbal**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2010. p. 116.

6. Após apresentar o verbo *chegar* acompanhado da preposição *a*, o linguista Celso Pedro Luft analisa o uso de *chegar em* considerando dois fatores ligados à variação linguística. Identifique esses fatores e explique sua resposta.

7. Releia.

Verbo de 'movimento para', é natural reger ele preposição *a* diante do complemento de lugar. No Brasil, **entretanto**, usa-se muito a preposição *em* (exclusiva, diante de casa "lar": *chegar em casa*, e não *chegar a casa*) [...]

O especialista emprega o conectivo *entretanto* para construir uma linha de raciocínio. Considerando o contexto, explique qual é a relação de sentido construída por meio desse conectivo.

8. Que explicação Luft apresenta para a preferência por *chegar em* no lugar de *chegar a* no português brasileiro?

9. O linguista cita estudos de outros especialistas para abordar o tema. Esses estudos relacionam o uso de *chegar em* à oralidade, como fazem os autores dos textos 2 e 3 lidos na etapa 2? Explique sua resposta.

10. Releia.

Lessa transcreve 19 exemplos de *chegar em* contra 10 de *chegar a*. "Já se tolera o *chegar em*, na língua escrita" (Elia: 111). Mesmo assim, penso que em texto escrito culto formal melhor se ajusta o *chegar a*. // [...]

Luft não recomenda a regência *chegar em* em determinados contextos, mas não expressa essa ideia de modo categórico, isto é, invalidando outras perspectivas. Que recursos emprega para modalizar seu discurso?

6. O fator espacial, pois Luft ressalta que *chegar em* é um uso comum no português do Brasil ("brasileirismo"), e o fator social, relacionado à situação de uso, pois afirma que não é adequado ao "texto escrito culto formal".
7. O conectivo *entretanto* constrói uma relação de oposição entre o uso considerado "natural" (*chegar a*) ao uso corrente no Brasil (*chegar em*).
8. Segundo a hipótese do linguista, o falante associa o verbo *chegar* à ideia de repouso e não de movimento, daí sua escolha por *em* no lugar de *a*.
9. Não. Os autores documentaram o uso da preposição *em* nos textos dos autores de literatura, logo se referem à língua escrita.
10. Luft emprega a forma verbal *penso*, que indica que a informação é resultado de uma concepção pessoal, e *melhor se ajusta*, que sugere uma avaliação.

Tá ligado! No Capítulo 3 do volume de Redação, discutem-se o conceito de "norma linguística", a diferença entre a abordagem descritiva e prescritiva e a função do monitoramento. Caso os estudantes possuam o volume, sugerimos que os textos estudados em **Conhecendo as competências** sejam lidos ou relidos, conforme o caso, para a verificação da compreensão de suas ideias e estabelecimento de relações com o caso em estudo, o que permitirá a consolidação de conhecimento.

Etapa 4

A etapa prevê discussão oral para favorecer a construção do raciocínio considerando vários dados e pontos de vista.

Em sua gramática, o linguista Marcos Bagno apresenta a regência de *chegar* e comenta seu ensino. Identifique o ponto de vista defendido pelo autor e discuta com os colegas.

No que diz respeito à regência verbal [...], já sabemos que é possível traçar o seguinte quadro:

Verbo	Norma culta contemporânea	Norma-padrão tradicional
chegar	chegar em, a algum lugar	chegar a algum lugar

Tá ligado!

A compreensão do que é a norma-padrão é importante para um uso reflexivo dela. O texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de redação do Enem, deve ser escrito na modalidade escrita formal, portanto, não deve conter desvios em relação a essa norma.

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

Obsolescência: processo de tornar obsoleto, antiquado.

O que não ensinar na escola

As regências tradicionais devem ser explicadas à medida que aparecerem nos textos autênticos lidos e trabalhados em sala de aula. É perda de tempo querer forçar os estudantes a aprender regências em franca **obsolescência** e que já têm sido amplamente substituídas, mesmo nos **GTM**, pelas regências inovadoras.

Gêneros textuais mais monitorados.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 987-988.

11. O que pensa o linguista sobre o ensino da regência? Você concorda com Marcos Bagno? Reflita sobre o papel da escola no ensino da língua.

12. Após a reflexão feita, volte à resposta que você formulou na etapa 1. Como a elaboraria agora?

11. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que Bagno não recomenda o ensino da regência como um tópico tratado isoladamente e recusa, mesmo quando estão em foco situações de maior monitoramento, o ensino de regências que já não sejam correntes. Ele defende a abordagem das regências tradicionais à medida que apareçam as oportunidades. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

12. Resposta pessoal. Sugerimos que alguns estudantes façam a leitura de suas respostas e comparem a formulação inicial com a final. Espera-se que tenham abandonado respostas que abordem exclusivamente o uso segundo a norma-padrão, passando a discutir, com seus supostos leitores, o uso da regência em função da situação comunicativa. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Leitura 1

Se possível, sugira aos estudantes que acessem o vídeo na internet. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

A discussão que você acompanhou acerca da regência do verbo *chegar* mostra formas diferentes de tratar o objeto de estudo e revela que o conhecimento sobre a língua está sujeito a interpretação e mudanças.

Nesta atividade, você vai continuar refletindo sobre como o conhecimento é produzido, conhecendo um vídeo de divulgação científica que apresenta o trabalho da cientista naturalizada brasileira Johanna Döbereiner (1924-2000). Leia a transcrição do vídeo, observando a reprodução de alguns *frames*. Em seguida, responda às questões.



CANAL FUTURA

Frame do vídeo *Johanna Döbereiner | Um Cientista, Uma História.*

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

[00:00:00]

O que um carro e uma bactéria têm em comum? Bom, um carro e uma bactéria podem ficar engarrafados. Hum... será? Não! Pera. Que pergunta é essa? É uma pergunta digna de uma mente muito curiosa, uma mente de cientista. Cientistas fazem muitas perguntas, e foi na República Tcheca que uma menina começou a fazer perguntas assim.

Johanna Döbereiner morava no campo com seus pais. Todos os dias observava as vaquinhas no pasto. E pensou: "O que o cocô das vaquinhas tem a ver com o trigo?". Johanna entendia que tudo na natureza podia se transformar em coisas novas e belas. Por isso ela decidiu estudar engenharia agronômica. E, ao estudar, as perguntas na cabeça de Johanna se multiplicaram.

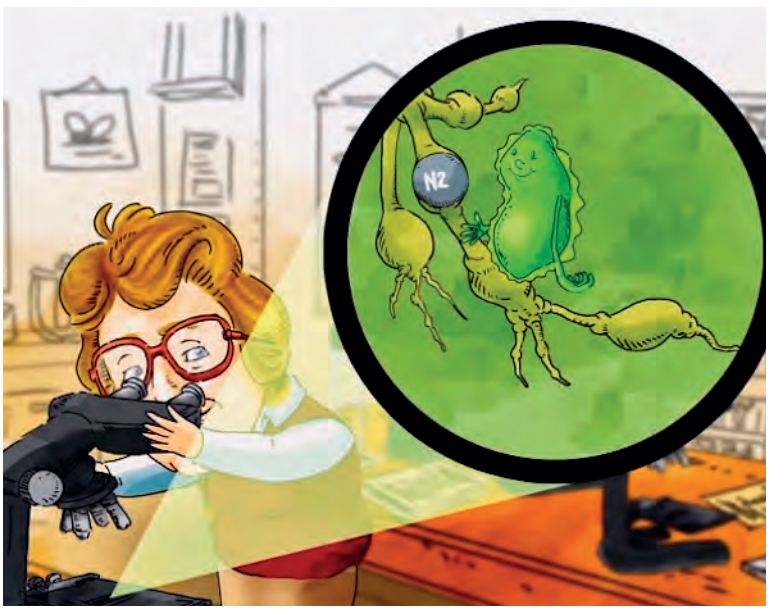
CANAL FUTURA



Frame do vídeo *Johanna Döbereiner | Um Cientista, Uma História*.

Com a Europa vivendo o pós-guerra, Johanna se mudou para o Brasil. Johanna gostava muito do campo. E foi por isso mesmo que ela decidiu dedicar a maior parte de sua vida à ciência. Foi dentro de um laboratório que Johanna aprofundou seus estudos relacionados às plantas. Ela tinha diversas perguntas, e uma delas não saía de sua cabeça. Seria possível que plantas saudáveis e bactérias pudessem ter alguma relação? Essa pergunta era tão estranha na época de Johanna que as pessoas nem levavam isso a sério. Não havia estudos sobre o assunto. Mas Johanna nunca teve vergonha de fazer perguntas esquisitas. E quando encafifava com alguma coisa ia até o fim.

CANAL FUTURA



Frame do vídeo *Johanna Döbereiner | Um Cientista, Uma História*.

Buscando explicações, Johanna pesquisou profundamente essa relação e, conversando com uma amiga, descobriu que algumas pastagens nos canaviais do Brasil permaneciam sempre verdes sem que ninguém nunca as adubasse. Mas como isso acontecia? Por causa das bactérias. Johanna descobriu que a bactéria *Rhizobium* trabalha em parceria,

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

Simbiose: associação recíproca entre duas espécies em benefício de ambas.

ou melhor, em **simbiose** com algumas raízes de plantas, como amendoim e soja, e as ajuda a fixar o nitrogênio. Ela também percebeu que essas bactérias não gostam do frio. Elas precisam de uma temperatura mínima de 25 graus para se desenvolverem. A temperatura ideal para as bactérias crescerem é entre 30 e 35 graus, e essa é a temperatura típica nos solos das regiões tropicais, como o Brasil. Isso tudo na base da amizade, sem poluir nem prejudicar o meio ambiente.

Além da *Rhizobium*, Johanna descobriu oito tipos de bactérias. Ela gostava tanto do Brasil que batizava as bactérias com nomes relacionados ao nosso país. E também foi homenageada. Cientistas ao redor do mundo deram seu nome a duas novas espécies de bactérias fixadoras de nitrogênio. Além disso, Johanna publicou mais de quinhentos trabalhos científicos. Ganhou muitos prêmios mundo afora e orientou diversos pesquisadores.

Com a descoberta de Johanna Döbereiner, o Brasil passou a ter o custo de produção de soja mais barato do planeta, economizando por ano cerca de 1 bilhão de dólares em adubos químicos e protegendo o meio ambiente. Assim, o nosso país passou a ser o maior exportador de soja do mundo. Um levantamento recente mostra como as pesquisas de Johanna foram importantes. Internacionalmente, ela é a mais citada entre as mulheres cientistas brasileiras.

Mas as perguntas não param por aí. E, afinal, o que as bactérias têm a ver com os carros? Dentre as bactérias que Johanna pesquisou, ela encontrou algumas que são muito úteis para as plantações de cana-de-açúcar, da qual extraímos o álcool que é utilizado em carros. No caso da cana-de-açúcar, as pesquisas caminham a passos largos, mas ainda não se sabe bem qual a bactéria que tem a maior capacidade de fixação de nitrogênio.

Johanna foi desbravadora na sua pesquisa, e sua história nos mostra que, na ciência, as perguntas não param e que muitas descobertas ainda vão ser feitas. O legado de Johanna nos mostra que, quando ciência e indústria se juntam, toda a sociedade se beneficia.



CANAL FUTURA

Frame do vídeo *Johanna Döbereiner | Um Cientista, Uma História*.

JOHANNA Döbereiner | Um cientista, uma história. [*S. l.*: *s. n.*], 2015. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Futura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m10wDG2ByOM. Acesso em: 16 set. 2024.

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

Papo aberto sobre o texto

1. Ao retratar a história de Johanna Döbereiner, o vídeo revela alguns aspectos das pesquisas científicas. Como, em geral, surge uma pesquisa científica?
   1. Com a observação de um fenômeno e a formulação de uma pergunta.
2. No processo científico, o aprofundamento dos estudos costuma levar a um resultado que parece ser contrário ao esperado. O que se nota?
   2. O aprofundamento dos estudos costuma levar a novas perguntas, e não ao encerramento da pesquisa.
3. Qual pergunta nascida do trabalho de Johanna ainda está para ser respondida?
   3. A pergunta sobre qual bactéria tem a melhor capacidade de fixar nitrogênio no caso da cana-de-açúcar.

Por dentro do texto

4. O vídeo sobre a cientista Johanna Döbereiner procura tornar o conteúdo acessível e interessante a um público formado, principalmente, por crianças e pré-adolescentes. Identifique um recurso que seja fundamental para alcançar esse objetivo e explique sua resposta.

   4. Sugestão: O texto procura criar identidade entre o público infantil e a cientista ao apresentá-la como uma criança curiosa, que fazia perguntas sobre aquilo que observava. Essa proximidade favorece a manutenção da atenção durante a narrativa, mesmo quando esta passa a apresentar conteúdos mais complexos.

5. Ainda que o vídeo mostre o conteúdo de maneira simples, é consistente ao apresentar as principais descobertas de Johanna. Elabore um parágrafo para explicá-las ao público adulto, em uma interação formal.

   5. Sugestão: Johanna descobriu que a bactéria *Rhizobium*, em temperaturas acima de 25 graus, estabelece uma relação de simbiose com as raízes de algumas plantas, como o amendoim e a soja, ajudando a fixar o nitrogênio. Isso favorece o desenvolvimento da planta, pois dispensa a adubação química. A cientista descobriu, ainda, mais oito tipos de bactérias.

6. Os vídeos da série *Um cientista, uma história* concluem as narrativas com a afirmação de que a aliança entre ciência e indústria favorece a sociedade. Como a história de Johanna contribui para confirmar essa afirmação?

   6. As pesquisas de Johanna contribuíram para baratear a produção da soja, favorecendo as exportações brasileiras, e ajudaram a preservar o meio ambiente, ao reduzir a adubação química. Além disso, ela descobriu bactérias que são úteis para as plantações de cana-de-açúcar, o que ajuda na produção de álcool.

TRABALHO E JUVENTUDES

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

Johanna Döbereiner era engenheira agrônoma. Para estudar essa profissão e outras ligadas ao campo, escolha uma das atividades a seguir e, em grupo, realize-a no prazo indicado pelo professor.

Atividade 1: Investiguem as principais funções de um engenheiro agrônomo, quais são as suas oportunidades no mercado de trabalho e como deve proceder alguém que deseja ter essa profissão. Preparem um cartaz com as informações, explorando os recursos gráficos que podem tornar a leitura mais confortável e interessante, como um bom contraste entre a cor do fundo e a das letras e títulos em destaque. Procurem incluir imagens coerentes com o conteúdo e elaborem legendas.



ALEXANDRE CAMPBELL/FOLHAPRESS

Johanna Döbereiner. Foto de 1995.

Atividade 2: Entrevistem um engenheiro agrônomo pessoalmente, por chamada de vídeo ou videoconferência. Façam, previamente, uma breve pesquisa sobre a profissão para montar um roteiro de perguntas interessante e, durante a entrevista, adaptem o roteiro aos rumos da conversa. Para a divulgação, preparem um texto composto de uma introdução, com a apresentação do entrevistado e do contexto da entrevista (como foi feita e com qual objetivo), e a sequência de perguntas e respostas. Vocês podem reorganizar a ordem em que os temas foram abordados e editar as falas, desde que não distorçam o sentido do que foi dito. Cuidem para que o texto tenha uma diagramação interessante e, se possível, incluam uma fotografia do entrevistado.

Vocês também podem optar por realizar as atividades enfocando outra profissão ligada ao campo: tratorista, apicultor, viticultor, piloto de *drone*, projetista de máquinas agrícolas, técnico agrícola, engenheiro hídrico, técnico florestal, entre outras possibilidades.

Investigue

As pesquisas de Johanna Döbereiner foram importantes para o desenvolvimento do Proálcool, programa criado em 1975. Quais eram os principais objetivos do programa? Quais foram seus resultados?

Estratégia: Faça uma síntese em tópicos durante a leitura das fontes e, ao final do levantamento de informações, reorganize tudo usando números para que fiquem em uma ordem lógica.

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

Dica de professor

A relação com pessoas desconhecidas exige cuidados. Se a entrevista for presencial, é importante estar acompanhado. Se ocorrer pela internet, esteja atento e não forneça dados pessoais ou imagens que não sejam pertinentes ao contexto.

No caso de uma entrevista pela internet, considere que o primeiro contato com o profissional pode ser feito por *email*, um gênero muito usado no mundo do trabalho. O texto deve ser breve e claro em relação ao objetivo, que já deve estar anunciado no campo de assunto.

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

Leitura 2

Como você viu, frequentemente a produção de conhecimento ocorre como resposta a uma hipótese ou pergunta. Na segunda metade do século XX, Johanna Döbereiner queria descobrir se as bactérias contribuíam para o desenvolvimento das plantas e como isso ocorria. Essa descoberta poderia garantir benefícios para a produção agrícola, como, de fato, garantiu.

Conheça, a seguir, o trabalho de duas estudantes do Ensino Médio que se dedicaram a um projeto científico também motivadas por uma inquietação. O primeiro texto, mais recente, é parte de uma reportagem que conta aonde a pesquisa as levou. O segundo texto, também de uma reportagem, relata o percurso do projeto. O terceiro texto foi copiado do pôster que as jovens prepararam para apresentar seu trabalho na mostra de projetos da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (Febrace), realizada em 2022.

ODS 12

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

Texto 1

Projeto de alunas e professora do RS leva prêmio sueco

Pesquisa de absorventes higiênicos de baixo custo e sustentáveis foi contemplada na categoria Excelência

Quando ingressaram no ensino médio no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Osório), em 2019, Camily Pereira e Laura Nedel Drebes não faziam a menor ideia das conquistas que viriam pela frente. Há exatamente um ano, as estudantes de 19 e 20 anos, respectivamente, receberam a notícia de que o projeto de pesquisa de absorventes higiênicos de baixo custo e ambientalmente sustentáveis desenvolvido por elas na escola havia sido o único finalista do Brasil no *Stockholm Junior Water Prize* (Prêmio Jovem da Água de Estocolmo).

Elas viajaram para a capital sueca e foram as vencedoras da categoria de Excelência, representando o Brasil no evento. A iniciativa global busca reconhecer e apoiar jovens pesquisadores que se destacam na busca por soluções inovadoras e sustentáveis relacionadas aos recursos hídricos.

LUNGUI, Sofia. Projeto de alunas e professora do RS leva prêmio sueco. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 jun. 2023. A23.

Texto 2

Prêmio Jovem da Água de Estocolmo 2022: leia entrevista especial com as vencedoras da etapa brasileira



ARQUIVO PESSOAL

As alunas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Camily Pereira dos Santos e Laura Nedel Drebes, de 18 e 19 anos, representarão o Brasil na Suécia com o trabalho "SustainPads: Absorventes Sustentáveis e acessíveis a partir de subprodutos industriais".

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

[...]

A inspiração para o projeto "SustainPads: Absorventes Sustentáveis e acessíveis a partir de subprodutos industriais" surgiu após Camily Santos conversar com sua mãe sobre absorventes ecológicos, quando descobriu a pobreza menstrual.

No Brasil, segundo o relatório Livre para Menstruar, produzido pelo movimento Girl Up, 25% das pessoas com útero não têm um pacote de absorvente à mão durante o período menstrual.

"Eu acabei descobrindo que a minha mãe não possuía acesso nem sequer a absorventes convencionais quando era menor, então essa foi a primeira vez que eu me deparei com a questão da pobreza menstrual, que afeta milhares de mulheres ao redor do mundo. E eu não imaginava que essa questão estivesse tão próxima de mim e da minha família", conta Camily. "Naquele momento, comecei a ficar muito instigada por esse problema e a me perguntar: e se houvesse uma alternativa de absorvente que, além de ser ecológico, fosse também acessível às mulheres em situação de vulnerabilidade; e o que eu, uma aluna do ensino médio, poderia fazer em relação a esse assunto? Descobri que eu poderia fazer isso por meio da ciência e então surgiu a ideia de desenvolver um projeto de pesquisa em relação ao assunto".

"A Camily teve uma motivação bem pessoal e me escreveu um *e-mail* dizendo que queria muito fazer este projeto", comenta a professora Flávia Twardowski. "E a Laura já vinha desenvolvendo plásticos biodegradáveis, eu não sabia como seria a interação entre as duas, mas tinha uma intuição muito grande de que seria uma grande dupla, até porque eram de cursos diferentes". As duas estão no quarto ano do curso técnico integrado ao ensino médio; Laura cursa Administração e Camily, Informática", ressalta.

OBJETO DIGITAL Vídeo: Mulheres na ciência

Laura lembra que em um projeto de pesquisa feito em 2020, também orientado pela professora Flávia, desenvolvia filmes plásticos biodegradáveis utilizando exclusivamente materiais agroindustriais como matéria-prima. "A Flávia me contou da ideia da Camily e perguntou se eu não gostaria de me juntar a elas para desenvolver uma alternativa aos absorventes, utilizando os conhecimentos adquiridos na minha pesquisa".

O desenvolvimento dos SustainPads

Segundo elas, o custo dos absorventes desenvolvidos na pesquisa é 95% mais vantajoso economicamente que os convencionais. "Para fazer o algodão dos absorventes, nós analisamos quatro diferentes resíduos provenientes da região: cascas de arroz, sabugo de milho, fibras do pseudocaule da bananeira e fibras do açaí de Juçara. Após os testes, verificamos que as melhores e maiores capacidades absortivas foram obtidas a partir do pseudocaule da bananeira e das fibras do açaí. Já para desenvolver a camada plástica do nosso protótipo, nós estudamos dois diferentes resíduos: do cacau e da indústria nutracêutica, provenientes de cápsulas gelatinosas", explica Laura. "Os melhores resultados foram os da indústria nutracêutica".

Após a união do filme plástico e do material absorvente, elas desenvolveram um refil, que é envolvido por tecido proveniente das sobras de costureiras da região. "Nós escolhemos subprodutos industriais tendo em vista que queríamos um produto acessível às mulheres em situação de vulnerabilidade, ou seja, que fosse de baixo custo. Todos esses materiais são descartados em abundância e podem prejudicar o meio ambiente. Então, nós queríamos, não apenas contribuir para a questão da pobreza menstrual e impacto ambiental dos absorventes sintéticos, mas também dar a nossa contribuição para essa alta geração de resíduos nas indústrias", afirma Camily.

REDAÇÃO ABES. Prêmio Jovem da Água de Estocolmo 2022: leia entrevista especial com as vencedoras da etapa brasileira. **ABES**, Rio de Janeiro, 15 jun. 2022. Disponível em: https://abes-dn.org.br/premio-jovem-da-agua-de-estocolmo-2022-leia-entrevista-especial-com-as-vencedoras-da-etapa-brasileira/. Acesso em: 16 set. 2024.

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

O pôster acadêmico faz a comunicação sintética de uma pesquisa em eventos de divulgação científica. Suas dimensões e outras especificações devem seguir as orientações publicadas pelos organizadores, mas sua composição, em geral, prevê introdução, metodologia, resultados, considerações finais (conclusões), próximos passos e referências bibliográficas. Ele conta com recursos visuais articulados com o texto escrito.

Texto 3

A menstruação é um processo natural do corpo humano que, mensalmente, exige o acesso a materiais de higiene. Caso contrário, a menstruação pode acarretar prejuízos para diversas áreas da vida da mulher. Diante disso, a **Organização das Nações Unidas** (ONU, 2014) **reconheceu a higiene menstrual como uma questão de saúde pública e de direitos humanos**. Entretanto, na prática, não são todas as mulheres que possuem acesso a absorventes higiênicos, necessitando recorrer a materiais improvisados como miolos de pão, jornal, pedaços de tecido e até mesmo sacolas plásticas. Essa situação chama-se **Pobreza Menstrual** e atinge mais de 500 milhões de mulheres em todo o mundo (MCLOUGHLIN, 2021).

Por outro lado, a utilização de absorventes descartáveis tem demonstrado um forte impacto negativo no meio ambiente, uma vez que grande parte de seu material é proveniente de fontes não renováveis - como os componentes plásticos oriundos do petróleo - além da presença de aditivos químicos. Esses materiais, em conjunto, contribuem para uma considerável pegada ambiental, demorando cerca de 500 anos para se decompor (STEWART *et al.*, 2009). E apesar de atualmente existirem alternativas mais sustentáveis, elas não estão acessíveis a grande parte da população por exigirem um maior investimento - a menstruação ecologicamente correta ainda é um luxo (BUSSEY, 2015).

Outro problema recorrente é o crescimento da geração de resíduos no processamento industrial, que tem se mostrado uma ameaça para a natureza, somando mais de 1,3 bilhão de toneladas descartadas nos lixões anualmente (COSTA FILHO, 2017). Desse modo **a elaboração de um produto tendo como matéria-prima materiais biodegradáveis que a indústria não usa se enquadra como alternativa aos problemas elencados, dado seu baixo custo e atributo ecológico**, além de contribuir para uma destinação mais nobre desses resíduos gerados em abundância.

REFERÊNCIAS:

[...]

BUSSEY, Cathy. "Fluffy vagina blankets": How Reusable Sanitary Pads Became a Period Phenomenon. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/women/womens-life/11871874/Period-product-Sanitary-pads-you-can-reuse.html&gt. Acesso em: 16 set. 2024.

COSTA FILHO, D. V. *et al.* Aproveitamento de resíduos agroindustriais na elaboração de subprodutos. *In*: II Congresso Internacional das Ciências Agrárias COINTER, 2017, Teresina. Anais... Teresina: Instituto Internacional Despertando Vocações, 2017.

[...]

MCLOUGHLIN, Susan. Period Poverty – A Global Crisis. WIIS: Women in International Security. Disponível em: https://wiisglobal.org/period-poverty-a-global-crisis/. Acesso em: 26 Jul. 2021.

[...]

ONU – Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 2021. Disponível em: https://odsbrasil.gov.br/. Acesso em: 26 set. 2021.

STEWART, K.; POWELL, M.; GREER, R. An alternative to conventional sanitary protection: would women use a menstrual cup? Journal of Obstetrics and Gynaecology, v. 29, n. 1, p. 49-52, 2009.

SANTOS, Camily Pereira dos; DREBES, Laura Nedel. ***SustainPads***: uma alternativa acessível e ecológica aos absorventes femininos. [2022]. 1 pôster, color. Disponível em: https://virtual.febrace.org.br/2022/EXA/60/poster/. Acesso em: 16 set. 2024.

Camily, Laura e a professora Flávia à frente do pôster usado para apresentar o SustainPads.

ARQUIVO PESSOAL



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

Por dentro dos textos

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

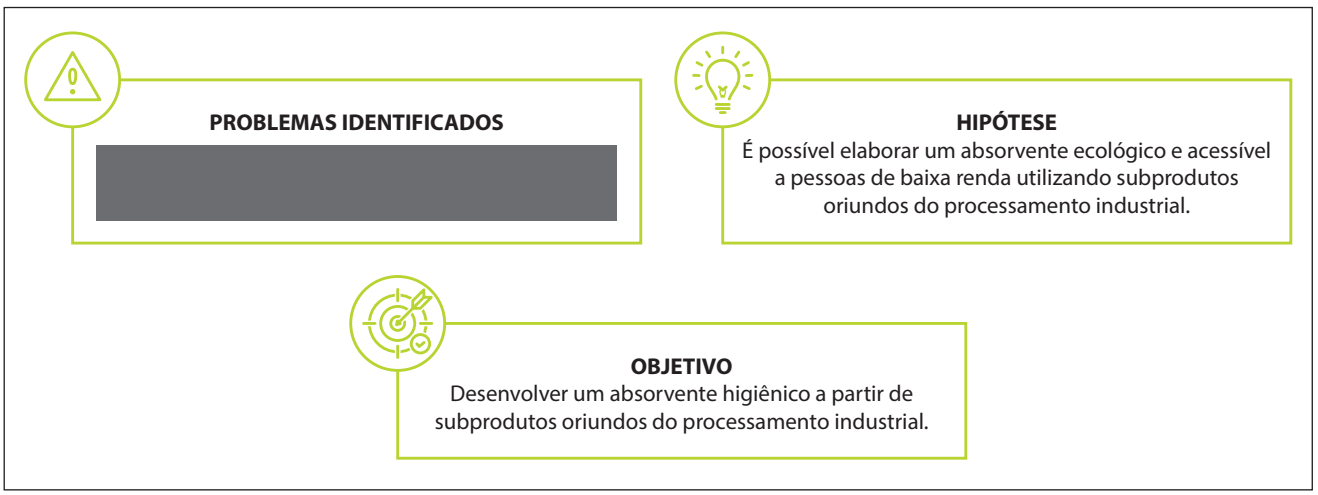
1. **O texto 3 apresenta os parágrafos elaborados pelas estudantes para compor a introdução do pôster que prepararam para a mostra de trabalhos científicos. Releia o texto.**
   a. No primeiro parágrafo, existe uma palavra e uma expressão que realizam a retomada sintética de um fragmento textual complexo. Identifique-as e apresente as ideias que estão retomando.
   b. Para articular o segundo e o terceiro parágrafos aos que os antecedem, foram empregados os articuladores *Por outro lado* e *Outro problema*. Identifique as relações semânticas (explicação, comparação, condição etc.) estabelecidas por eles e explique-as considerando o contexto.

1. a. O termo *disso* retoma a ideia de que a falta de material de higiene pode prejudicar a vida das mulheres; já *Essa situação* recupera a ideia de que muitas mulheres não têm acesso a absorventes e precisam improvisar com materiais inadequados.

1. b. A expressão *Por outro lado* estabelece uma relação de contraste, opondo a necessidade de produção de mais absorventes ao fato de essa produção prejudicar o meio ambiente; *Outro problema* estabelece uma relação de adição, associando a preocupação com o descarte de absorventes, já citada, aos resíduos industriais não aproveitados.

2. **Além dos três parágrafos, ainda na introdução o pôster apresenta as ideias centrais em boxes que as destacam. Observe uma reprodução desses boxes.**

2. a. Sugestão: O texto original continha os seguintes tópicos: falta de acesso a produtos de higiene menstrual; poluição ambiental causada por absorventes higiênicos convencionais; descarte de grande quantidade de resíduos industriais.



RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

Reprodução dos boxes disponíveis no pôster ***SustainPads***, da IFRS: uma alternativa acessível e ecológica aos absorventes femininos.

   a. O primeiro boxe apresenta, em tópicos sintéticos, os problemas que as jovens identificaram e pretendiam resolver. Faça uma versão desses três tópicos, considerando as informações sobre o projeto disponíveis nos textos anteriores.
   b. Durante um evento de divulgação científica, como uma mostra ou um congresso, o público circula entre os pôsteres exibidos e escolhe se aproximar de alguns deles para fazer contato com os autores, portanto, o pôster deve oferecer boa leitura e despertar o interesse. Relacione essa forma de recepção aos recursos escolhidos pelas autoras para compor a introdução.
   c. Que outros recursos poderiam ser utilizados com o mesmo objetivo?

2. c. Sugestão: Poderiam ser usados gráficos, tabelas e fotografias. Fundos coloridos, desde que harmônicos, também poderiam destacar algumas ideias.

2. b. Além do texto verbal, que explica o contexto da pesquisa e seus objetivos, as autoras incluíram boxes para destacar as informações principais e facilitar a leitura. A presença das linhas em torno das caixas, dos ícones e do destaque nos títulos, bem como o fundo vazio, contribui para atrair o olhar.

3. **Embora Camily atribua a uma conversa com sua mãe o interesse por desenvolver seu projeto, essa informação não é apresentada no pôster. O que a substituiu? Por que essa substituição é adequada?**

3. No pôster, a apresentação da motivação do projeto está relacionada a um contexto impessoal, mais objetivo e de maior abrangência. São citados estudos que esclarecem dados e confirmam a relevância do projeto. Essas opções são adequadas ao contexto de circulação, acadêmico e formal.

4. **Nas considerações finais, Camily e Laura resumiram os resultados de sua pesquisa e a relacionaram a três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Retome os ODS apresentados nas páginas iniciais deste livro e, se possível, pesquise-os na internet para saber mais sobre cada um. Depois, identifique a quais ODS o projeto de Camily e Laura se relaciona e justifique sua resposta.**

4. Segundo as autoras, o projeto contribui para assegurar saúde e bem-estar às mulheres (ODS 3) e igualdade de gênero (ODS 5) e tem relação com a economia circular (ODS 12), uma vez que procura reaproveitar resíduos industriais e criar uma alternativa ecológica aos absorventes femininos. Valide outras respostas, caso contem com sustentação consistente.

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

5. a. Ambas formularam perguntas acerca de algo que observaram.
5. b. Camily partiu de um incômodo com a pobreza menstrual, um problema que afeta mulheres em todo o mundo e evidencia as consequências negativas da desigualdade social. Além disso, ela buscou alternativas que fossem ecologicamente viáveis, mostrando preocupação com a sustentabilidade da produção.
6. A professora orientadora reconheceu que o projeto de Laura, já em desenvolvimento, poderia ser útil ao de Camily e promoveu a articulação entre as estudantes.
7. Resposta pessoal. A discussão levará em conta a visão da(s) juventude(s) que os estudantes têm e pode ser um mote para estimular a construção de projetos de vida que respondam às expectativas deles.
8. Resposta pessoal. Caso os estudantes concentrem as respostas na área das Ciências da Natureza, indique a possibilidade de ampliar as considerações tendo em vista que a pesquisa pode se dar em todas as áreas do conhecimento.

Papo aberto sobre os textos

5. **Considere o que motivou Camily a desenvolver seu projeto científico.**
   a. Que semelhança há na maneira como ela e Johanna Döbereiner iniciaram as pesquisas que lhes deram destaque?
   b. Por que a motivação de Camily revela uma visão de mundo atenta a importantes discussões contemporâneas?

6. **A produção de conhecimento científico se faz por continuidade e complementaridade e não por ações isoladas. Como as decisões da professora que orientou Camily e Laura revelam esse aspecto?**

7. **As figuras de Camily e de Laura entram em conflito com a imagem de cientista que você tem como referência? Por quê?**

8. **Você já fez uma pesquisa escolar sobre um tema que despertou seu interesse e que gostaria de continuar estudando? Em caso positivo, qual foi esse tema? Que pergunta você formularia sobre ele?**

E SE A GENTE... Discutisse a ética?

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

Dica de professor

É conveniente identificar o objetivo das atividades quando elas envolvem vários textos. Assim, você pode fazer uma leitura direcionada.

As atividades anteriores deste capítulo chamaram a atenção para o fato de que o conhecimento científico é construído coletivamente. Agora você vai acompanhar a cobertura de um fato pela imprensa brasileira para refletir sobre a ética envolvida no trabalho científico. Paralelamente, vai observar as relações éticas no trabalho jornalístico. Por isso, ao ler a coletânea de textos, preste atenção não só às informações divulgadas como também às instituições que produziram os textos e às abordagens que propuseram.

Coletânea de textos

Texto 1 – 17 de dezembro de 2020

Dinossauro estiloso, que viveu em terras cearenses, é alvo de polêmica internacional

A nova espécie foi nomeada Ubirajara jubatus – Ubirajara*, da palavra indígena tupi, "senhor da lança";* jubatus*, do latim, "juba" ou "crista"*

Crato / Nova Olinda / Santana do Cariri – CE. Há 110 ou 115 milhões de anos, um dinossauro de duas patas do **Período Cretáceo**, do tamanho de uma **galinha**, habitava margens de mananciais das terras cearenses. Com um esqueleto semelhante a muitos outros pequenos dinossauros anteriores ao **Período Jurássico**, por fora, no entanto, era bem diferentão.

O dinossauro *Ubirajara jubatus* exibia uma vistosa crina ao longo do dorso e duas hastes de cada lado, semelhantes a fitas, provavelmente de queratina, a mesma substância que constitui o cabelo e as unhas, segundo cientistas que publicaram o artigo ***"A maned theropod dinosaur from Gondwana with elaborate integumentary structures"***, em Português mais ou menos "Um dinossauro terópode de juba da Gondwana com elaboradas estruturas tegumentares", em outubro passado, na revista científica holandesa ***Cretaceous Research***.



LUXQUINE/ WIKIMEDIA FOUNDATION, INC.

A espécie tinha uma forma para lá de curiosa, com uma juba e duas hastes.

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

As estruturas semelhantes a cabelos de *Ubirajara jubatus* seriam uma forma rudimentar de penas chamadas protopenas. Na realidade, os pássaros evoluíram de pequenos dinossauros com penas há cerca de 150 milhões de anos. O artigo destaca a espécie como um dos dinossauros com **aparência mais elaborada** já descritos. Segundo os pesquisadores, isso pode ajudar a entender como "aves, como os pavões, herdaram sua capacidade de se exibir".

"Existem muitos dinossauros estranhos, mas este é diferente de qualquer um deles", declarou [...], o professor de **Paleobiologia** David Martill, da **Universidade de Portsmouth**, da Inglaterra, que ajudou a conduzir o estudo com mais um inglês, dois alemães e um mexicano.

O *Ubirajara jubatus* faz parte da subordem de dinossauros *Theropoda*, tendo como parente próximo o dinossauro jurássico ***Compsognathus***, encontrado na Europa. Seu fóssil, que é um **holótipo**, ou seja, peça única que serviu de base para sua descrição, está no **Museu Staatliches für Naturkunde**, na cidade de **Karlsruhe**, na **Alemanha**.

Polêmica no Ceará

A descrição do dinossauro recém-identificado, que seria o **primeiro do seu tipo com penas na América do Sul**, por investigadores europeus, causou um *frisson* na comunidade científica e polêmica entre os pesquisadores da região de origem do fóssil porque o processo de retirada do fóssil do País estaria em desacordo com a legislação brasileira.

O paleontólogo Antônio Álamo Feitosa Saraiva, professor e pesquisador da **Universidade Regional do Cariri (Urca)**, exalta a descoberta, que supera o *Aratasaurus museunacionali*, apresentado em julho, como o dinossauro mais antigo da **Bacia do Araripe**.



PEDRO LADEIRA/FOLHAPRESS

Segundo o artigo publicado, o espécime descrito compreende um esqueleto parcial, preservado sobre laje e contra laje de calcário laminado milimetricamente.

Por outro lado, questiona como se deu a saída do fóssil do Brasil. Ele observa que, na segunda página do artigo, está escrito, no item 2.1., que o fóssil saiu do Brasil em 1995 com o aval do DNPM Crato. **Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM)** foi substituído pela **Agência Nacional de Mineração (ANM)** em 2017 e o escritório do **Crato** foi desativado, permanecendo apenas em Fortaleza. "Isso não é legal, pois o fóssil é um holótipo, aquela peça que serviu de base para a descrição da espécie e que deveria ter ficado depositada aqui no nosso museu e de lá não sair".

"É uma pena que uma coisa como essa ocorra. A ciência precisa evoluir. Mas tem que se basear em princípios éticos, respeitando as legislações e os direitos das pessoas e das entidades. O Brasil não permite comercialização ou qualquer outro tipo de troca dos seus fósseis por causa da Lei Federal de 1942. E o DNPM, citado no próprio artigo sobre o fóssil, não tem competência para autorizar exportação de fóssil. Eles dão uma autorização, quando se vai fazer uma pesquisa no exterior, temporária para portar o fóssil e trazer de volta", detalha o professor Allysson Pinheiro, curador associado do **Museu de Paleontologia Plácido Cidade Nuvens**, em Santana do Cariri, diretor científico do **Geopark Araripe**, professor e pesquisador da Urca e membro do Conselho de Geoparks Mundiais, da **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)**.

De fato, segundo o artigo publicado, o espécime descrito compreende um esqueleto parcial, preservado sobre laje e contra laje de calcário laminado

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

milimetricamente, encontrado em uma pedreira, entre os municípios de **Nova Olinda** e **Santana do Cariri**, na **Formação Crato**, e levado para Alemanha com autorização de exportação por um agente do Escritório Regional de Crato em 1º de fevereiro de 1995.

A **Eco Nordeste** entrou em contato com o antigo chefe do Escritório do Crato, Artur Andrade, que assumiu o posto em 1996, um ano após o registro de saída do fóssil, mas ainda não há uma posição oficial da ANM a respeito do caso.

O Decreto Lei nº 4.146, de 1942, determina que os fósseis são propriedade da União. Diferentemente de países como Estados Unidos, Alemanha e Reino Unido, a compra e venda no Brasil é proibida. Sua extração depende da autorização prévia da ANM. A pena para quem comercializa as peças varia de um a cinco anos de prisão.

CRISPIM, Maristela. Dinossauro estiloso, que viveu em terras cearenses, é alvo de polêmica internacional. **Agência Eco Nordeste**, Fortaleza, 17 dez. 2020. Disponível em: https://agenciaeconordeste.com.br/dinossauro-estiloso-que-viveu-em-terras-cearenses-e-alvo-de-polemica-internacional/. Acesso em: 16 set. 2024.

Texto 2 – maio de 2023

Volta do *Ubirajara* é marco da descolonização da ciência

Para paleontóloga ALINE GHILARDI, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fóssil levado ilegalmente para a Alemanha e que será repatriado em junho inspira novas ações contra o tráfico do patrimônio paleontológico do Brasil

ARQUIVO PESSOAL



Aline Ghilardi, paleontóloga que lançou a campanha para trazer o fóssil de *Ubirajara jubatus* de volta para o Brasil.

O retorno ao Brasil, previsto para junho, do fóssil do dinossauro não aviano *Ubirajara jubatus*, levado ilegalmente para a Alemanha nos anos 1990, vai marcar o início de uma nova era para a ciência no país, avalia a paleontóloga Aline Ghilardi, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. "O *Ubirajara* ensina sobre descolonização da ciência e essa é a mensagem mais poderosa que ele vai deixar", diz ela, que lançou a campanha para trazê-lo de volta em dezembro de 2020 com a *hashtag* #UbirajarabelongstoBR. [...]

CIÊNCIA HOJE: *O tráfico de fósseis da região Nordeste do Brasil para os museus europeus e norte-americanos aconteceu de forma mais aguda entre os anos 1990 e 2000. Essa situação está, agora, sob controle? O que mudou?*

ALINE GHILARDI: O Nordeste é a região mais atacada pelos traficantes de fósseis por sua fragilidade socioeconômica. No passado, entre os anos 1950 e 1960, as regiões Sul e Sudeste foram pontos de extração de fósseis de mesossauros que encheram museus europeus. É possível checar isso pela data de ingresso da coleção desses materiais nos museus estrangeiros. Os *Mesosaurus* ajudaram a contar a história da separação dos continentes no passado, por isso, vários países se interessaram em tê-los; compravam os fósseis aqui e levavam-nos. A expansão das universidades no Sul e no Sudeste e o desenvolvimento exponencial dessas regiões ajudaram a frear o tráfico. Não necessariamente a fiscalização aumentou, mas Sul e Sudeste foram mais povoados por cientistas.

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

Podemos fazer um paralelo interessante com o Nordeste nesse sentido. A meu ver, o fato de o Nordeste ter se desenvolvido muito cientificamente nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 2000, promoveu uma mudança importante. A expansão das universidades para o interior dos estados da região não apenas atraiu pesquisadores, mas formou pesquisadores locais. As pessoas passaram a ver seus familiares e conhecidos como os pesquisadores que estudavam esses fósseis. Tudo isso faz com que se desenvolva a sensibilização e, principalmente, o vínculo das pessoas com o seu próprio patrimônio. Os primeiros paleontólogos integralmente formados no Araripe [região localizada na divisa dos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí] eram as crianças que cresceram ali, que viam esses fósseis e que quiseram produzir pesquisas na região, trabalhar nos museus, dar aulas nas instituições.

GUEDES, Ciça. Volta do *Ubirajara* é marco da descolonização da ciência. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 398, p. 6-8, maio 2023.

Texto 3 – 6 de junho de 2023

Fóssil de dinossauro traficado para Alemanha desembarca no Brasil

Símbolo da luta de cientistas brasileiros contra o tráfico internacional de fósseis, Ubirajara jubatus *ficará em museu no Ceará*

Um dos principais símbolos da luta de cientistas brasileiros contra o tráfico internacional de fósseis, o dinossauro *Ubirajara jubatus*, levado irregularmente para a Alemanha em 1995, foi oficialmente devolvido ao Brasil neste domingo (4).

Os vestígios do animal pré-histórico chegaram ao aeroporto de Brasília por volta das 22h30, acompanhando uma delegação de autoridades alemães que inclui a ministra das Relações Exteriores, Annalena Baerbock.

O envolvimento da chefe da diplomacia na repatriação é considerado um sinal de prestígio para o movimento, cujas negociações envolveram o Instituto Guimarães Rosa, ligado ao Itamaraty, o MCTI (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação) e a Embaixada da Alemanha em Brasília.

A instituição escolhida para receber o valioso exemplar foi o Museu de Paleontologia Plácido Cidade Nuvens, que pertence a Urca (Universidade Regional do Cariri), no Ceará, mesma região onde o animal viveu há 110 milhões de anos.

Diretor do museu, o paleontólogo Allysson Pinheiro viajou a Brasília para acompanhar a repatriação e auxiliar nos trâmites relacionados ao exemplar.

"Esse momento é muito simbólico, porque era muito improvável que esse fóssil voltasse ao Brasil por diversas razões. Acho que inauguramos uma nova forma de ver os fósseis brasileiros e mesmo de ver a ciência aqui do país", afirmou.

Embora já esteja em território nacional, o fóssil só deverá ser encaminhado ao Ceará no dia 12 de junho. A transferência do dinossauro será acompanhada de uma cerimônia pública para marcar a ocasião. O museu, que já passava por uma reforma, ganhará um espaço especial para abrigar o material.

"Vamos preparar um lugar separado para, com todos os cuidados necessários para um holótipo [exemplar de referência para a espécie]", diz Pinheiro. Para o paleontólogo, a chegada do dinossauro contribuirá para o desenvolvimento do turismo e da ciência na região.

A devolução dos vestígios do animal também é encarada pela comunidade paleontológica nacional como uma grande vitória contra o comércio irregular de fósseis, que ajuda a alimentar a produtividade científica de pesquisadores de países mais ricos, dispostos a pagar elevadas quantias para ter acesso aos exemplares.

[...]

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

De aparência exótica, com juba nas costas e um par de "varetas" perto dos ombros, o animal ganhou atenção internacional ao ser descrito por pesquisadores europeus em dezembro de 2020. Logo após a publicação do artigo, no entanto, cientistas brasileiros se mobilizaram para denunciar a origem e a exportação irregular do material.

De forma inédita, os pesquisadores se reuniram na campanha virtual #UbirajaraBelongstoBR (Ubirajara pertence ao Brasil), que bombardeou as redes sociais para denunciar as irregularidades em torno da saída do material do país.

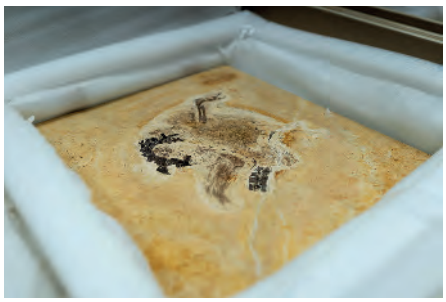
Com o temor do dano reputacional, os protestos contribuíram para a devolução de outros exemplares brasileiros que estavam irregularmente no exterior. "Esse caso é um símbolo não só para o Brasil, mas para o mundo todo", diz Pinheiro.

MIRANDA, Giuliana. Fóssil de dinossauro traficado para Alemanha desembarca no Brasil. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 103, n. 24 601, 6 jun. 2023. Cotidiano, B6.

Texto 4 – 6 de junho de 2023

Após retorno ao Brasil, fóssil *Ubirajara jubatus* é levado para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

Ubirajara jubatus *viveu há 110 milhões de anos, no Cariri, para onde retornará. O fóssil foi retirado de forma irregular do Brasil e estava no Museu Estadual de História Natural Karlsruhe, na Alemanha*



MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Fóssil *Ubirajara jubatus* que retornou ao Brasil.

O fóssil *Ubirajara jubatus*, primeiro dinossauro não aviário com estruturas semelhantes a penas encontrado na América do Sul, retornou ao Brasil neste domingo (4) e foi levado para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), em Brasília. Nesta segunda-feira (05), foram abertas as caixas para a conferência do material por representantes do MCTI, Ministério das Relações Exteriores, Embaixada da Alemanha no Brasil e Universidade Regional do Cariri (URCA). Retirado do Brasil nos anos 1990, o fóssil estava no Museu Estadual de História Natural Karlsruhe, na Alemanha, e será levado para o Museu de Paleontologia Plácido Cidade Nuvens, em Santana do Cariri (CE).

"O MCTI não poupou esforços para viabilizar o retorno do Ubirajara. Entretanto, sem a mobilização da comunidade científica brasileira, não seríamos bem-sucedidos. O governo alemão foi sensível ao nosso pleito e, todos juntos, alcançamos essa vitória", disse o secretário de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Inácio Arruda.

Segundo ele, o MCTI realizará na próxima segunda-feira (12) uma cerimônia que oficializará a repatriação do fóssil.

Para o diretor do Museu de Paleontologia Plácido Cidade Nuvens, Allysson Pinheiro, este momento é simbólico para o Brasil. "Simboliza uma nova fase no jeito de fazer ciência com respeito às legislações nacionais e aos direitos das sociedades", frisou.

Ele destacou a cooperação entre os países, que atendeu à solicitação de repatriação feita pelo governo brasileiro, e o envio do fóssil para o Cariri, de onde foi retirado. Segundo o paleontólogo, o Cariri possui um projeto de desenvolvimento territorial de mudanças das condições socioeconômicas locais através de objetos como o fóssil Ubirajara, que é um patrimônio paleontológico e geológico brasileiro.

APÓS retorno ao Brasil, fóssil *Ubirajara jubatus* é levado para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Gov.br**, Brasília, 5 jun. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2023/06/apos-retorno-ao-brasil-fossil-ubirajara-jubatus-e-levado-para-o-ministerio-da-ciencia-tecnologia-e-inovacao. Acesso em: 16 set. 2024.

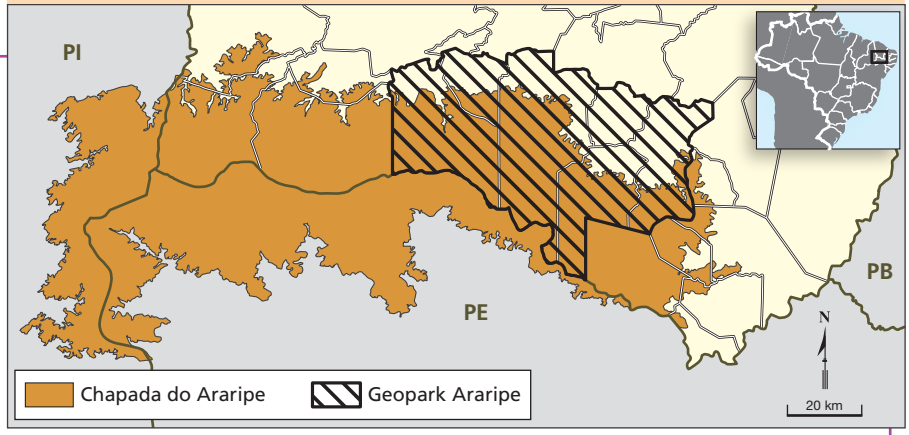
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fala aí!

A Chapada do Araripe, transformada em geoparque em 2006, é a principal jazida de fósseis do Brasil. Lê-se, no *site* do governo do Ceará, mais informações sobre o geoparque existente na região, no texto intitulado "Geopark Araripe: a história da vida na Terra recontada no Ceará". Parte das informações é apresentada por meio de um mapa.

Na sua opinião, que imagem do estado do Ceará é construída a partir das informações disponíveis no título e no mapa?

Chapada do Araripe e Geopark Araripe



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Mapa da região do parque que pode ser consultado no *site* do Governo do Estado do Ceará.

Estratégia: A discussão envolve um mapa, por isso é esperado que ele seja cuidadosamente analisado para compor o ponto de vista. Leve em conta o movimento previsto pela relação entre o quadro menor e o quadro maior.

Fala aí! Mapa da região do parque que pode ser consultado no *site* do Governo do Estado do Ceará. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Texto 5 – 22 de julho de 2023

Fóssil *Ubirajara jubatus* começa a ser exposto no Museu de Paleontologia no Cariri

*Exposição "*Ubirajara *pertence ao Brasil" simboliza retorno do dinossauro caririense à sua região de origem*



RITA BARRETO/FOTOARENA

Exposição acontece no Museu de Paleontologia Plácido Cidade Nuvens, em Santana do Cariri.

O Museu de Paleontologia Plácido Cidade Nuvens, localizado em Santana do Cariri, deu início na tarde desta sexta-feira (21), à exposição "*Ubirajara* pertence ao Brasil", que simboliza o retorno do fóssil ao seu território de origem, depois de ter sido traficado para a Alemanha. A mostra é realizada em parceria com a Universidade Regional do Cariri (Urca).

Agora, o fóssil do dinossauro *Ubirajara jubatus* ficará exposto aos visitantes do museu, como parte do acervo do equipamento cultural. O animal vivia na região do Cariri há cerca de 110 milhões de anos e tornou-se um símbolo de combate ao tráfico de fósseis no Brasil. O nome da exposição, inclusive, é inspirado na campanha que incentivou o processo de repatriação do material: #ubirajarabelongstobrazil.

Na Alemanha, para onde foi levado ilegalmente em 1995, *Ubirajara* estava exposto há três anos no Museu Estadual de História Natural Karlsruhe (SMNK). Os fósseis do Cariri também costumam ser enviados sem autorização para países como Japão, Estados Unidos, Reino Unido e França.

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

Em entrevista [...], o diretor do Museu de Paleontologia Plácido Cidade Nuvens, Allysson Pinheiro, afirmou que o retorno do fóssil do dinossauro ao Cariri reafirma a importância da defesa do patrimônio cultural da região.

"O *Ubirajara* por onde passou foi celebrado, mas o lugar dele é em Santana do Cariri, no Museu de Paleontologia. Agora, todo o público vai ter acesso à peça e entender um pouco mais sobre o **patrimônio fossilífero da Bacia do Araripe** e entender como somos especiais no ponto de vista da paleontologia", disse.

Allysson Pinheiro pontuou, ainda, que a presença de um fóssil tão importante como o Ubirajara incentiva o desenvolvimento social da região, sobretudo a ciência e o turismo. "O caminho certo é que esses fósseis fiquem na região e sejam motor de desenvolvimento, que esses fósseis possam permanecer como **traço cultural e identitário do povo do Cariri**.", finalizou.

O Museu de Paleontologia Palácio Cidade Nuvens fica localizado em Santana do Cariri e funciona de **terça a sábado, das 9h às 16h, e aos domingos, de 9h às 14h.**

CARVALHO, Guilherme. Fóssil *Ubirajara jubatus* começa a ser exposto no Museu de Paleontologia no Cariri. **O Povo**, 22 jul. 2023. Disponível em: https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/santanadocariri/2023/07/22/fossil-ubirajara-jubatus-comeca-a-ser-exposto-no-museu-de-paleontologia-no-cariri.html. Acesso em: 17 set. 2024.

Dica de professor

O termo *divulgação* acompanha várias fotografias em publicações na mídia e indica que a imagem foi produzida com esse fim. Esse propósito, no entanto, não dispensa a identificação do fotógrafo nem da instituição que encomendou a imagem. Isso também vale para suas publicações nas redes sociais. Não use imagens sem autorização nem deixe de identificar seus autores.

Etapa 1 – Grupos de especialistas

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

Vocês formarão grupos de especialistas que se dedicarão a estudar os textos conforme um recorte específico. Leiam novamente a coletânea, levantem informações acerca dos tópicos destinados ao grupo e façam uma análise delas. Se preciso, ampliem a pesquisa considerando outras fontes confiáveis.

Tema 1: Ciência e ética – consequências do tráfico de fósseis

Os resultados do estudo sobre o *Ubirajara jubatus* foram divulgados em uma revista dos Países Baixos e provocaram críticas de pesquisadores brasileiros. O que os incomodou? Quais informações do texto revelam a reação dos cientistas? Considere todos os aspectos envolvidos na polêmica – a produção de saber, o prestígio conseguido pelos cientistas que publicam descobertas, as questões econômicas etc. – e responda: o que o país ganha com a permanência dos fósseis em seu território?

Observe que mantivemos o termo "descolonização", usado nos textos jornalísticos lidos, mas também pode ser feita a relação com "decolonialidade", tendo em vista o movimento dos cientistas e do Estado brasileiros de não aceitar que o material seja apropriado por instituições internacionais, em resposta a uma suposta incapacidade local de realizar as pesquisas.

Tema 2: Ciência e ética – a descolonização da ciência

A devolução do fóssil do *Ubirajara jubatus* foi considerada um marco na "descolonização da ciência" brasileira. O que significa essa expressão? Quais dados dos textos justificam essa interpretação do evento? Que relação existe entre a discussão e os recentes debates sobre a devolução de peças antigas (obras de arte e utensílios) por museus europeus aos países de origem?

Tema 3: Cobertura de imprensa – quem nos conta o que ocorreu

A coletânea é composta de notícias produzidas por projetos editoriais privados (textos 2, 3 e 5), independente (texto 1) e público (texto 4). O que caracteriza cada um desses tipos de projeto? Que relação há entre eles e o que relatam nas notícias e na entrevista? Por que é importante termos acesso a uma mídia plural, produzida por atores diferentes? Quais sugestões de mídias independentes vocês podem apresentar aos colegas?

Tema 4: Cobertura de imprensa – que versão do fato é contada

Aquilo que os veículos de mídia decidem apresentar e a maneira como o fazem indicam, de forma menos ou mais discreta, seu posicionamento. Que recorte dos fatos é sugerido pelas manchetes dos textos da coletânea? Como a escolha lexical (de vocabulário) revela um direcionamento? A linguagem informa com qual público cada texto se comunica mais diretamente? O que a mídia vem contando sobre o fato nos anos que se seguiram à chegada do fóssil ao museu?

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

A seguir, leia mais algumas manchetes que podem contribuir para a análise.

Fóssil *Ubirajara jubatus* chega ao Brasil e será devolvido ao Cariri

ALVES, Anderson. **Opinião CE – Direto ao ponto**, Fortaleza, 7 jun. 2023. Disponível em: https://www.opiniaoce.com.br/fossil-ubirajara-jubatus-chega-ao-brasil-e-sera-devolvido-ao-cariri/. Acesso em: 20 set. 2024.

Fóssil de dinossauro não voador com penas será repatriado

NOLETO, Shelly. **Rádio Agência**. Brasília, 11 jun. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/pesquisa-e-inovacao/audio/2023-06/fossil-de-dinossauro-nao-voador-com-penas-sera-repatriado. Acesso em: 17 set. 2024.

Cariri receberá fóssil contrabandeado para Alemanha

ALVES, Natália. **Jornal do Cariri**, Juazeiro do Norte, ano 25, n. 3 111, 13-19 jun. 2023, p. 16.

Patrimônio dos cearenses, fóssil *Ubirajara jubatus* está de volta

GUEDES, João Pedro. **Portal do Governo do Estado do Ceará**, 14 jun. 2023. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/2023/06/14/fossil-ubirajara-jubatus-e-apresentado-aos-cearenses/. Acesso em: 17 set. 2024.

Tema 5: Cobertura de imprensa – como os fatos são comprovados

Na atualidade, mais do que nunca, os textos jornalísticos precisam usar mecanismos que comprovem ser verdadeiros os fatos que apresentam. Que recursos são usados, nos textos da coletânea, para confirmar a veracidade do que expõem? As informações apresentadas são passíveis de verificação, ou seja, há contexto suficiente para que sejam buscadas em outras fontes, permitindo a checagem? Uma das informações presentes na cobertura de imprensa é a de que existe tráfico de fósseis na região do Cariri. É possível checar essa informação?

Etapa 2 – Grupos parceiros

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

Os grupos parceiros devem se reunir. Como especialistas em determinada abordagem, vocês devem preparar uma fala de até 10 minutos sobre o tema que pesquisaram. A fala tem como objetivo relatar aos colegas dos demais grupos os principais aspectos debatidos por vocês, de modo a construir conhecimento acerca do tópico em foco.

Como a turma conta com a coletânea, planejem referências frequentes aos textos para comprovar ou exemplificar os dados que estão apresentando. Se possível, projetem os textos para favorecer o diálogo.

Escolham, entre os integrantes dos grupos parceiros, um colega para fazer a exposição.

E SE A GENTE... Discutisse o plágio?

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

Conforme vimos até agora, a produção de conhecimento se faz por meio de relações entre pesquisas de vários tempos e entre pesquisas simultâneas, conduzidas em diferentes laboratórios e centros de estudo do mundo. No entanto, esse processo pode ser comprometido por ações fraudulentas, como o **plágio**, isto é, a apropriação de uma produção intelectual feita por outra pessoa. Esse processo foi acentuado em tempos de internet, quando se torna fácil copiar um texto integral ou parcialmente e apresentá-lo como original ou traduzir um trabalho feito em outra parte do mundo, colocando nele a própria assinatura.

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

A seguir, são apresentados alguns textos sobre o tema. O primeiro é uma lista de motivos para apresentar adequadamente as fontes de uma pesquisa, publicada na página da biblioteca de um dos principais centros de estudo de ciências do mundo. O segundo é parte de um artigo publicado pela revista eletrônica *Los Angeles Review of Books* sobre a importância das fontes na produção de artigos que divulgam conhecimento. O terceiro texto é parte de um artigo de opinião que discute as relações entre plágio e inteligência artificial e o papel da referência às fontes nesse contexto.

Forme um grupo e, juntos, leiam o texto atribuído a vocês. Em seguida, preparem-se para as próximas etapas.

Texto 1

Por que citar é importante

É importante citar as fontes que você usou na sua pesquisa por várias razões:

- para mostrar ao seu leitor que você fez uma pesquisa criteriosa listando as fontes que usou para conseguir as informações;
- para ser um estudioso responsável ao dar crédito a outros pesquisadores e reconhecer suas ideias;
- para evitar plágio ao citar palavras e ideias de outros autores;
- para permitir ao seu leitor que rastreie as fontes que você usou citando-as corretamente no seu trabalho por meio de notas de rodapé, bibliografia ou referência bibliográfica.

CITING sources: overview. **MIT Libraries**. [20--] (tradução nossa). Disponível em: https://libguides.mit.edu/citing. Acesso em: 17 set. 2024.

Dica de professor

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é a entidade que define as normas oficiais para as publicações dos trabalhos acadêmicos e escolares no Brasil. Existem algumas ferramentas gratuitas de produção de referências seguindo esse padrão que facilitam a citação das fontes. Pesquise-as na internet.

Texto 2

Citações na escrita acadêmica, não diferentemente daquelas da escrita jurídica, são destinadas a encaminhar o leitor questionador às fontes ou aos precedentes do argumento em questão. Em parte, isso se dá por um desejo de dar crédito onde o crédito é devido: ao citar aqueles que nos influenciaram, nós reconhecemos seu trabalho e seu papel no nosso próprio trabalho. Mas as citações têm mais propósitos do que simplesmente nomear os gigantes nos ombros dos quais nos encontramos. As citações, na verdade, desempenham o mesmo papel para as Ciências Humanas que o ato de enumerar os detalhes de procedimentos laboratoriais em experimentos desempenha para as Ciências da Natureza. Uma afirmação estranha, sem dúvida, mas eis o que quero dizer: a validade do trabalho científico depende do que geralmente é conhecido como reprodutibilidade, a noção de que se poderia obter os mesmos resultados seguindo os mesmos procedimentos. Essa reprodutibilidade talvez seja mais correta e sugestivamente descrita como *refutabilidade*. [...] a pesquisa nas Ciências Humanas expõe os detalhes de seus procedimentos por meio de citações de modo que ela também possa se tornar refutável. Os leitores podem retornar às fontes em questão e apresentar melhores interpretações delas. A escrita acadêmica se torna acadêmica, em outras palavras, precisamente quando expõe seu processo para futura correção.

FITZPATRICK, Kathleen. The future of academic style: why citations still matter in the age of Google. **Los Angeles Review of Books**, 29 mar. 2016 (tradução nossa). Disponível em: https://lareviewofbooks.org/article/the-future-of-academic-style-why-citations-still-matter-in-the-age-of-google/. Acesso em: 17 set. 2024.

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

Texto 3

No Brasil, a prática de plágio é crime previsto no Artigo 184 do Código Penal, e a pessoa que viola direitos do autor pode ser sujeita à pena de detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa. No contexto digital, com o avanço das tecnologias e a facilidade de acesso a informações, o plágio tornou-se mais frequente. A cópia não autorizada de conteúdos publicados na internet, como textos, imagens, vídeos e músicas, também é considerada plágio.

No universo da internet, o plágio é definido como a cópia não autorizada de criações autorais científicas, literárias ou artísticas. Redes sociais já implementaram canais específicos para denúncia de violação de direitos autorais, permitindo que os usuários denunciem casos de plágio. No entanto, no caso de textos gerados por IAs, não há a possibilidade de processar ou responsabilizar juridicamente uma pessoa pelo uso desses textos, uma vez que não é possível identificar até onde o conteúdo criado é autoral ou até mesmo o responsável pelos conceitos que são acumulados por aquela inteligência.

[...]

Em sua maioria, as IAs coletam informações consideradas mais relevantes de um extenso banco de dados de tudo que está "na web", o que pode incluir informações não mais atualizadas.

Sendo assim, a responsabilidade de fornecer referências e créditos adequados deve ser compartilhada entre os usuários e as plataformas. A solicitação de referências utilizadas para um trabalho deve se tornar uma prática comum, tanto no âmbito acadêmico, quanto nas plataformas que utilizam Inteligências Artificiais.

Diante desse cenário complexo, é preciso um debate contínuo sobre o uso ético e inteligente das novas tecnologias, principalmente, quando elas influenciam tão diretamente a produção de conteúdo autoral. É fundamental encontrar um equilíbrio entre as inovações tecnológicas e a preservação da autenticidade e dos direitos autorais. Somente assim, poderemos aproveitar os benefícios dessas tecnologias, sem comprometer a integridade intelectual e o avanço da pesquisa e da produção de conhecimento.

ROCHA, Bruno *et al.* Os limites da inteligência artificial e a linha tênue entre produção de conteúdo e o plágio. **UJornalzinho**, Salvador, 14 jun. 2023. Disponível em: https://ujornalzinho.com.br/noticia/ias-podem-ou-nao-ser-suportes-em-trabalhos-academicos/. Acesso em: 17 set. 2024.

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

Etapa 1 Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Cada grupo deverá preparar uma apresentação oral do texto pelo qual ficou responsável com o objetivo de comunicar aos colegas o conteúdo e a discussão proposta. As perguntas a seguir orientam as observações.

Texto 1

- Por que o produtor do texto optou pela comunicação em tópicos?
- Quais expressões empregadas no texto contribuem para qualificar positivamente a prática da citação?
- Por que fazer citações é uma prática que deveria ser vista como positiva pelos estudantes do Ensino Médio?

Texto 2

- O produtor do texto se valeu de uma metáfora para expor a relevância das citações. Qual é essa metáfora e que sentido ela constrói?
- Por que o princípio da reprodutibilidade, observado nas Ciências da Natureza, também tem grande relevância na área das Ciências Humanas?
- O que caracteriza, segundo o texto, a escrita acadêmica, ou seja, aquela usada em teses, dissertações, ensaios, entre outros gêneros, publicados no Ensino Superior?

Texto 3

- Que informação foi usada como argumento para evidenciar a seriedade com que se trata a prática do plágio?
- Por que, com o uso de inteligência artificial para produção de textos, surgem novos problemas relativos ao plágio?
- Que expressões usadas pelo produtor do artigo evidenciam que ele apresenta uma opinião sobre o tema? Qual é essa opinião?

Etapa 2

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

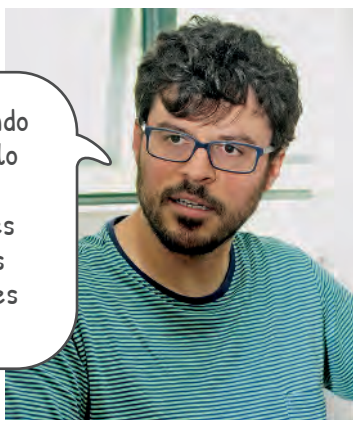
Nesta etapa, vocês devem imaginar que são voluntários em uma biblioteca pública e que seu papel é atender às dúvidas de estudantes do Ensino Médio. Discutam e definam a melhor orientação para cada um dos casos a seguir.

1. Eu li determinada informação em várias fontes, sempre de maneira muito parecida. Devo fazer uma citação, escolhendo uma das fontes?
2. Meu professor diz que eu cometi plágio porque não identifiquei as fontes de meu trabalho. Eu não concordo. Fiz a pesquisa recortando trechos de três outros textos e fazendo uma colagem. Até construí algumas frases para unir as partes. O texto final é meu. Quem está certo: eu ou ele?
3. Meu professor percebeu que eu apresentei como relatório de pesquisa um texto que copiei da internet e atribuiu nota zero. Eu pretendo solicitar uma nova chance de entregar o trabalho e pensei em afirmar que eu não sabia que isso era plágio e que, se fosse uma produção acadêmica, o problema era realmente sério, mas não no Ensino Médio. Acha que é uma boa estratégia?
4. Estou produzindo um ensaio sobre um tema de História e tenho feito muita referência a fontes. Parece que eu não sei nada sobre o assunto porque tudo o que escrevo é paráfrase ou citação de outro estudo. Está errado o que estou fazendo?
5. Eu usei um programa de inteligência artificial para fazer uma pesquisa. Tenho lido que isso não é certo e que se trata de plágio. Como posso aproveitar esse material e, ao mesmo tempo, ser ético na minha produção?

Bate-papo de respeito

Bate-papo de respeito. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

É preciso entender também que o que está mudando é a própria noção de construção discursiva. Aquilo que é produzido tende a ser formado por uma espécie de colagem, de justaposição de diferentes objetos multimidiáticos – textos, imagens, sons etc. – que vão sendo, em função das possibilidades abertas pelas ferramentas, manipulados.



ACERVO PESSOAL

Marco Antônio Alves, professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O QUE é plágio acadêmico e quais são suas consequências. [*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal **TV UFMG**. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/as-consequencias-do-plagio-academico. Acesso em: 17 set. 2024.

Em grupos, discutam: vocês reconhecem que nossos textos hoje são formados por uma "colagem", como indica o professor? Na opinião de vocês, as mudanças recentes na forma de produzir os textos justificam nos apropriarmos de outras produções?

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

SE EU QUISER APRENDER + O uso da vírgula

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

O objetivo da atividade é contribuir para que os estudantes incorporem algumas orientações para o uso da vírgula, considerando sua funcionalidade na organização das informações do texto e na construção dos sentidos.

Como temos discutido, produzimos nossos textos – dos mais cotidianos e informais aos mais elaborados – incorporando informações, pontos de vista, modos de se expressar, entre outros aspectos, que recebemos de várias origens. Além dessa importante relação interdiscursiva, empregamos conhecimentos relativos ao funcionamento da língua.

Retome o artigo de opinião "Os limites da inteligência artificial e a linha tênue entre produção de conteúdo e o plágio", lido em **E se a gente... Discutisse o plágio?**, para observar como a vírgula atua na organização das informações contidas em um período e como isso é fundamental para a construção do sentido do texto.

1. Releia o primeiro parágrafo do artigo de opinião.

No Brasil, a prática de plágio é crime previsto no Artigo 184 do Código Penal, e a pessoa que viola direitos do autor pode ser sujeita à pena de detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa. No contexto digital, com o avanço das tecnologias e a facilidade de acesso a informações, o plágio tornou-se mais frequente. A cópia não autorizada de conteúdos publicados na internet, como textos, imagens, vídeos e músicas, também é considerada plágio.

a. Considere os adjuntos adverbiais *no Brasil* e *no contexto digital* nas orações a seguir.

No Brasil, a prática de plágio é crime previsto no Artigo 184 do Código Penal [...]

No contexto digital, com o avanço das tecnologias e a facilidade de acesso a informações, o plágio tornou-se mais frequente.

Os adjuntos adverbiais foram antecipados para o início das orações e, por isso, estão separados por vírgula. Qual é o efeito dessa posição para a construção do sentido?

b. Em que posição na oração o adjunto adverbial *no Brasil* dispensaria o uso de vírgula?

c. A posição dos adjuntos adverbiais pode interferir de modo bastante significativo no sentido construído. Diferencie o sentido dos períodos a seguir, transcritos do último parágrafo, considerando a posição de *principalmente* no texto e em uma reescrita.

Diante desse cenário complexo, é preciso um debate contínuo sobre o uso ético e inteligente das novas tecnologias, **principalmente**, quando elas influenciam tão diretamente a produção de conteúdo autoral.

Diante desse cenário complexo, é preciso um debate contínuo sobre o uso ético e inteligente das novas tecnologias quando elas influenciam tão diretamente a produção de conteúdo autoral ***principalmente****.*

2. Leia novamente o primeiro período do parágrafo em estudo.

No Brasil, a prática de plágio é crime previsto no Artigo 184 do Código Penal, **e** a pessoa que viola direitos do autor pode ser sujeita à pena de detenção**,** de 3 (três) meses a 1 (um) ano**,** ou multa.

a. Nas orações coordenadas pela conjunção *e*, não se emprega a vírgula, a não ser em casos como esse, em que ela pode, opcionalmente, separar orações com sujeitos diferentes. Quais são esses sujeitos? Por que é vantajoso separar as orações?

b. Explique a função das duas últimas vírgulas na organização das informações no final do período.

c. Releia, agora, o segundo período do mesmo parágrafo.

A cópia não autorizada de conteúdos publicados na internet, como textos, imagens, vídeos e músicas, também é considerada plágio.

Caso desejasse excluir os exemplos, o autor deveria manter a vírgula que aparece antes de *também*? Por quê?

1. a. A posição no início das orações contribui para enquadrar o conteúdo que é expresso, antecipando o lugar ou o contexto em que ele é válido.

1. b. No final dela. Ajude os estudantes a perceber que *no Brasil* poderia aparecer também após *plágio*, caso em que deveriam ser utilizadas as vírgulas.

1. c. No texto, *principalmente* atua sobre a proposta de debate, indicando a circunstância em que é primordial, aquela em que as tecnologias influenciam a produção autoral. Já na reescrita, *principalmente* atua sobre a produção de conteúdo, especificando aquele que mais necessita de atenção, o conteúdo autoral.

2. a. O sujeito da primeira oração é *a prática do plágio*, e o da segunda é *a pessoa*. A separação das orações contribui para organizar as informações, facilitando sua compreensão pelo leitor.

2. b. O par de vírgulas separa as informações sobre o período de detenção, tornando mais fácil perceber que *multa* completa *sujeita à* em uma relação alternativa: detenção ou multa. Verifique se os estudantes perceberam que a ausência de vírgula poderia sugerir, aos menos atentos, que *multa* era uma alternativa a *1 (um) ano*.

2. c. Não. As duas vírgulas separam os exemplos e deveriam ser excluídas. Não deve ser empregada a vírgula entre o sujeito e o verbo.

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

3. a. Sim. A vírgula não deve ser empregada após *autoral* porque o segmento iniciado por *até mesmo* completa o verbo *identificar*, tendo o mesmo papel do segmento iniciado por *até onde*. Ajude os estudantes a perceber que a introdução da vírgula separaria as informações, dificultando a compreensão do sentido.
3. b. O pronome introduz uma oração responsável por restringir, especificar o sentido do termo anterior, o que se faz sem a vírgula. É esperado que os estudantes já tenham visto as orações subordinadas adjetivas e os diferentes valores das explicativas e das restritivas. Essa nomenclatura pode ser dispensada se considerar que não favorece a exposição. Ajude-os a perceber a função do segmento, lendo o trecho sem as palavras *que são* para evidenciar o efeito de caracterização da oração sobre o antecedente.

3. Releia o último período do segundo parágrafo.

No entanto, no caso de textos gerados por IAs, não há a possibilidade de processar ou responsabilizar juridicamente uma pessoa pelo uso desses textos, uma vez que não é possível identificar até onde o conteúdo criado é autoral ou até mesmo o responsável pelos conceitos **que** são acumulados por aquela inteligência.

a. Observe as relações entre as palavras que compõem o segmento introduzido por *uma vez que*. O autor do artigo está correto ao não empregar a vírgula após a palavra *autoral*? Justifique sua resposta.

b. Explique por que não há vírgula antes do pronome relativo *que*, em destaque no texto.

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Uma reportagem multimidiática

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

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

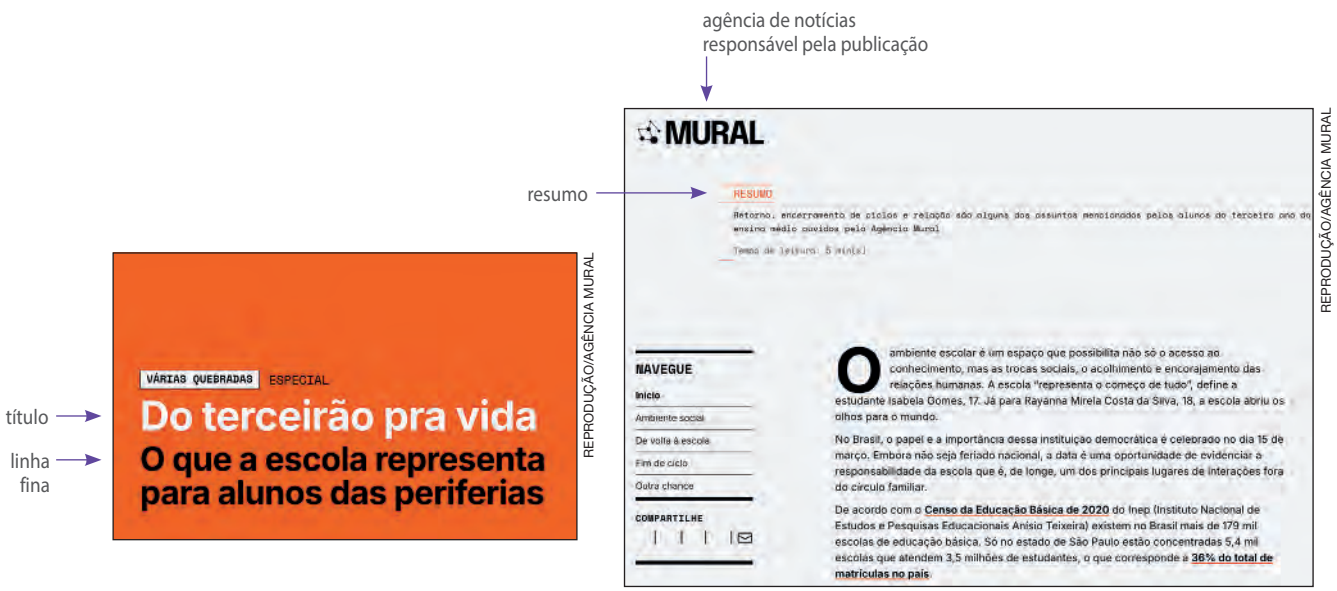
OBJETO DIGITAL Infográfico clicável: Dicas para a divulgação científica

Neste capítulo, você está refletindo sobre a produção de conhecimento. Nesse processo, estão sendo considerados os impactos das tecnologias desenvolvidas mais recentemente, como as significativas alterações na maneira como produzimos textos.

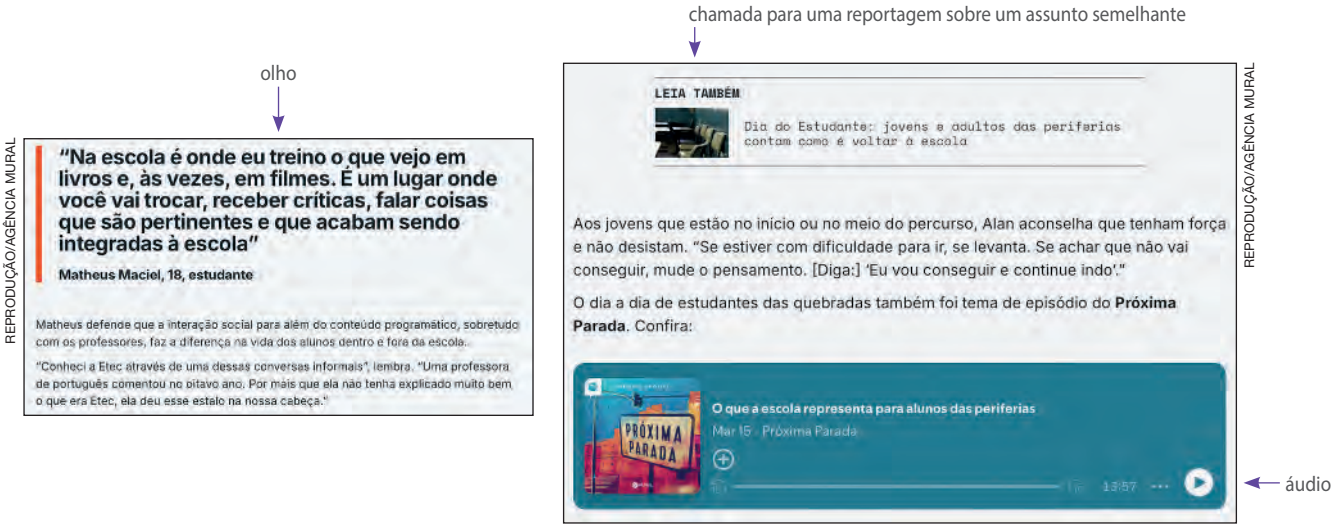
Nesta atividade, você vai refletir sobre o acesso ao conhecimento. Até há bem pouco tempo, os livros eram a principal fonte de pesquisa, e as bibliotecas eram fundamentais para a consulta deles. Hoje, o conteúdo disponível na internet cumpre esse papel. Nesse contexto novo, qual é o papel das bibliotecas? Elas conseguiram acompanhar a mudança em nosso modo de vida?

Para compreender melhor essa questão, você vai produzir, em grupo, **uma reportagem multimidiática**. Nesse gênero, há a articulação entre texto verbal, áudio, fotografia, vídeo, gráfico, ou seja, gêneros e linguagens próprios de diferentes mídias. O objetivo é mostrar a realidade das bibliotecas que atendem à sua comunidade ou cidade. A reportagem pode ser publicada no *blog* da turma e poderá ser lida pelos colegas e por outras pessoas da comunidade escolar.

A seguir, apresentamos a reprodução de trechos de uma reportagem multimidiática para você relembrar elementos desse gênero.



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



ROMÃO, Ira. Do terceirão pra vida: o que a escola representa para alunos das periferias. **Agência Mural**, São Paulo, 15 mar. 2022. Disponível em: http://agenciamural.org.br/especiais/o-que-a-escola-representa-para-alunos-das-periferias/. Acesso em: 17 set. 2024.

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

Planejando nossa reportagem multimidiática

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

As reportagens têm como objetivo apresentar ao leitor informações que estejam relacionadas aos interesses dele, sejam úteis e possam revelar dimensões novas de um assunto.

Para definir um recorte temático adequado, leia duas formulações que podem atender à proposta que vocês vão desenvolver.

Bibliotecas: acesso ao material. Como é composto o acervo da biblioteca? Ocorreram mudanças em relação à composição anterior dessa biblioteca ou de outras em funcionamento há mais tempo? E na forma de acesso do público ao material disponível? Facilidades trazidas por tecnologias mais recentes já foram incorporadas?

Bibliotecas: o mesmo espaço, novos usos. O número de frequentadores das bibliotecas diminuiu nos últimos anos? Qual é o perfil de quem frequenta a biblioteca hoje? Há diferença em relação ao perfil anterior? Como o espaço da biblioteca é utilizado hoje? Ainda é um lugar em que se faz silêncio? Há planos para mudanças na biblioteca nos próximos anos?

Agora vocês vão **definir o tema** do grupo e, para isso, devem familiarizar-se com o assunto.

1. Iniciem levantando aspectos que gostariam de investigar e definam alguns temas provisórios.
2. Dirijam-se a bibliotecas da região e observem o que ocorre no local: como os funcionários trabalham, se há muitos ou poucos frequentadores, qual é o objetivo deles ao estar ali, como agem naquele local etc. Procurem descobrir se há outras bibliotecas próximas de onde vivem e tentem conhecê-las. Anotem o que observarem.
3. Pesquisem, em notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião e comentários de leitor, referências aos temas escolhidos e conversem sobre eles com colegas e familiares para colher impressões.
4. Analisem todo o material e definam o tema da reportagem.

Dica de professor

Atividades realizadas fora do espaço escolar exigem atenção à segurança. Sejam cuidadosos nos deslocamentos e procurem realizar as atividades, como observações e entrevistas, em duplas ou trios.

Coletando material para nossa reportagem multimidiática

5. Entrevistem bibliotecários e frequentadores de bibliotecas para obter informações. Elaborem previamente algumas perguntas e, no momento da entrevista, incluam outras à medida que o assunto for progredindo. Se possível, as entrevistas podem ser gravadas ou filmadas para serem posteriormente integradas à reportagem. Expliquem o objetivo do grupo ao entrevistado e peçam a ele permissão para gravar ou filmar a entrevista. A exposição de qualquer pessoa na mídia deve ser consentida.

Reforce essa ideia mencionando a importância de um comportamento ético na produção e no compartilhamento de conteúdo em meio digital.

6. Façam uma pesquisa, em fontes confiáveis, sobre os atuais meios de acesso a conteúdo para que possam relacionar as informações ao tema que estão desenvolvendo. Selecionem, por exemplo, falas de especialistas, dados estatísticos e gráficos.

7. Produzam fotografias, vídeos e áudios que vão se articular com o texto verbal. Além de trechos de entrevistas filmadas ou gravadas, vocês podem incluir, por exemplo, fotos das atividades que ocorrem na biblioteca, áudios com os sons ouvidos (introduzidos por uma fala que os contextualize) etc.

Elaborando nossa reportagem multimidiática

8. Se possível, elaborem a reportagem usando um *software* de edição de texto para facilitar as reformulações, a revisão e a edição. O uso de uma ferramenta de escrita compartilhada também facilitará o processo.

Dica de professor

As escolhas do repórter podem revelar um ponto de vista acerca do tema. Isso não se confunde com produzir um texto tendencioso, aquele que, com intenção não declarada, favorece uma parte em prejuízo da outra.

9. Façam uma primeira versão do texto, levando em conta que as reportagens procuram oferecer uma abordagem completa do tema, mas não exaustiva, já que não se espera que ela esgote o assunto. Para organizar a leitura e destacar tópicos abordados, o texto pode ser dividido em partes, com entretítulos.

10. Iniciem a reportagem conquistando a atenção do leitor. Vocês podem, por exemplo, escrever um parágrafo sobre a atitude das pessoas ao entrar na biblioteca, fazer uma pergunta ao leitor, apresentar uma declaração inusitada, citar dados estatísticos etc.

11. Elaborem os demais parágrafos expondo as causas e consequências dos fatos mencionados e dando voz a pessoas que apresentem diferentes pontos de vista. Lembrem-se de que o desenvolvimento do tema é feito por meio da enunciação do produtor do texto, mas depoimentos, comentários de especialistas, dados estatísticos, entre outros, devem dar sustentação às afirmações.

12. Planejem a inclusão das fotografias, atentando à sua articulação com o texto verbal. Criem legendas e incluam o crédito, isto é, o nome do fotógrafo.

13. Planejem a inclusão de áudios e vídeos – também acompanhados de legenda e crédito – e, se for o caso, de gráficos e mapas, com as devidas fontes. Como não é possível inserir já os arquivos de áudio e vídeo no *software* de edição de texto, apenas indiquem as entradas, anotando-as com este formato: <entra áudio 1>. Posicionem essas informações de modo que ajudem a construir a linha de raciocínio do texto.

Dica de professor

Em várias notícias e reportagens publicadas em contexto digital, o leitor pode clicar em um *link* para ver uma galeria de fotografias. Se quiser experimentar esse recurso, procure um tutorial na internet.

14. Elaborem um título curto, que antecipe o conteúdo da reportagem e seja atraente para o leitor. Redijam a linha fina para complementar as informações do título.

15. Pesquisem um *software* de edição de vídeo ou de áudio gratuito na internet e editem o material previamente coletado para que tenha apenas o recorte pretendido. Salvem os arquivos.

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

16. É hora de inserir o material no *blog*. Carreguem os arquivos de texto e trabalhem na diagramação do material. Explorem os recursos de edição e diagramação oferecidos pela plataforma. Algumas ferramentas permitem mudar a cor de fundo para ressaltar alguma passagem do texto, modificar o tamanho ou a cor da letra para destacar os subtítulos, entre outras soluções.

17. Carreguem, em seguida, as imagens e os arquivos de áudio e/ou vídeo e os posicionem conforme o planejamento (item 13). Verifiquem se a qualidade de som e imagem foi preservada no processo de carregamento dos arquivos.

18. Assinem a reportagem.

19. Dediquem-se a uma revisão cuidadosa da produção, observando se houve respeito à ortografia padrão e aos mecanismos de regência e de concordância, se não há repetição desnecessária de termos, se a pontuação está adequada, entre outros aspectos. Leiam o texto em voz alta para perceber eventuais períodos confusos ou incompletos.

Reescrevendo nossa reportagem multimidiática

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

Vocês têm, agora, um desafio: criar, coletivamente, uma grade de critérios para a autoavaliação dos grupos. O professor dará orientações para a continuação da atividade e a publicação.

Publicando nossa reportagem multimidiática

Uma equipe de redatores escolhida por vocês será responsável por redigir um texto de abertura informando ao leitor o tema comum às reportagens e o processo de trabalho que as originou.

Outra equipe vai publicar esse texto no *blog* e postar as reportagens, de acordo com as particularidades da plataforma usada.

Uma terceira equipe deve montar e expor na escola cartazes com o texto de abertura feito pela primeira equipe e reproduções de *QR codes* para acesso às reportagens no *blog*. Os grupos deverão, para isso, enviar seus *QR codes* a essa equipe.

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

LEMBRA?

As reportagens não são tão efêmeras, isto é, de tão curta duração, como as notícias. Boas reportagens continuam relevantes mesmo com o passar do tempo porque ampliam o conhecimento sobre um tema.

E SE A GENTE... Fosse a outros lugares?

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

Na primeira parte deste capítulo, você entrou em contato com textos que revelam vários aspectos da pesquisa e da divulgação de conhecimento. Conhecer esse universo pode ter despertado ou confirmado seu desejo de ser um pesquisador acadêmico ou de trabalhar com pesquisa, por exemplo, na área da indústria.

Há também a possibilidade de você não ter como projeto de vida entrar nessa área, mas, ainda assim, valorizar o conhecimento e sentir prazer em aprender coisas novas, tornando mais completa – e, portanto, mais interessante – sua visão da realidade.

A tecnologia nos permitiu o acesso remoto a muitas experiências. Podemos passear por museus, ter uma vista em 360 graus de uma praça famosa, assistir ao movimento de uma rua consultando câmeras de transmissão ao vivo, entre outras possibilidades. Algumas ferramentas permitem, inclusive, nossa interação com o ambiente, que percorremos conforme nossa vontade.

Nesta atividade, preparamos quatro itinerários para você aprender mais sobre os temas indicados.

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

Etapa 1

Escolha um dos itinerários a seguir e faça suas descobertas. Durante o percurso, anote suas impressões e aquilo que mais chamou a sua atenção.

Itinerário 1 – Se você gosta de animais, pode acessar:

- a câmera posicionada em um bebedouro para animais no deserto do Kalahari, na Namíbia. Para encontrar uma transmissão ao vivo, utilize um buscador associando as palavras *câmera*, *bebedouro*, *animais* e *Namíbia*.
- a câmera que flagra outro bebedouro, este no Tembe Elephant Park, na África do Sul, dedicado à proteção dos animais. Utilize um buscador usando a palavra *câmera* e o nome do parque.

MAZUR TRAVEL/SHUTTERSTOCK



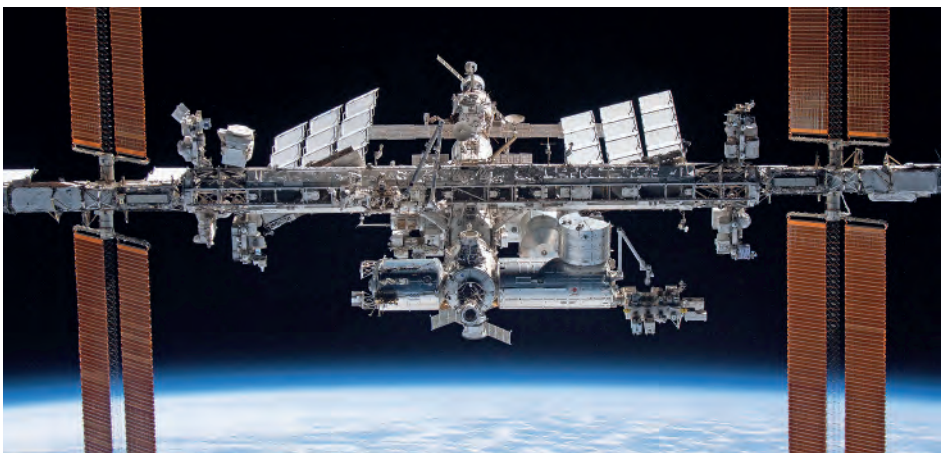
- um aplicativo de mapas e digitar "Museum für Naturkunde", que fica em Berlim, na Alemanha. Ao abrir a localização, selecione a opção de navegar pelas imagens de visão das ruas (se houver). Você pode chegar a uma grande coleção de animais, inclusive fósseis de dinossauros.
- o *tour* virtual do Museu de Zoologia da USP. Entre no *site* oficial do museu e procure a opção de *tour vitual,* oferecida pela instituição. Em seguida, é só clicar na fotografia do museu e passear pelos corredores.

Museu de História Natural, Berlim, Alemanha.

Itinerário 2 – Se você gosta de viagens espaciais, pode acessar:

- um *site* ou aplicativo de imagens de satélite e pesquisar "Kennedy Space Center Visitor Complex". Ao abrir o mapa, busque uma opção de navegação em 360 graus ou outro recurso similar;
- um aplicativo de mapas para conhecer a Estação Espacial Internacional. Entre no modo satélite e diminua o *zoom* até ver a Terra do espaço. Se o programa tiver esta opção, navegue pela estação e leia as informações disponíveis;
- o *site* do *tour* virtual da Agência Espacial Europeia e explorar as instalações de pesquisa e controle das operações espaciais. Busque por "European Space Agency" e "360 Virtual Tour".

NASA



Estação Espacial Internacional (ISS), na órbita da Terra.

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

Itinerário 3 – Se você gosta de artefatos de outras culturas, pode acessar:

- a visita virtual oferecida pelo Museu Egípcio de Turim, na Itália, o mais antigo do mundo dedicado exclusivamente a esse tema. Busque "*tour virtuali*" associado a "Museo Egizio";
- um aplicativo de mapas e pesquisar "pirâmides de Gizé" para observar a área com as mais conhecidas construções egípcias;
- o *tour* virtual do Museu Nacional do Rio de Janeiro, para conhecer utensílios e afrescos da cidade italiana de Pompeia, que foi destruída após a erupção do vulcão Vesúvio, em 79 d.C. O acervo foi obtido pelo imperador dom Pedro II. Procure por "Por dentro do Museu Nacional" e conheça como era o espaço e o acervo antes do incêndio de 2018;
- o *tour* virtual em 360 graus da Japan House, em São Paulo. Entre no *site* oficial do museu e busque a opção de *tours* virtuais; depois, escolha alguma das exposições e procure na página pela opção de visitar a exposição com o *tour* virtual 360° para ver os itens expostos.



SCULPIES/GETTY IMAGES

Pirâmides de Gizé, Egito.

Itinerário 4 – Se você gosta de música, pode acessar:

- um vídeo em 360 graus de uma cena do musical *West Side Story*, apresentada no Carnegie Hall, uma importante sala de espetáculos em Nova York, nos Estados Unidos. Busque pelo título da peça associado ao local e ao termo "360 graus";
- um vídeo em 360 graus de uma ópera apresentada no Theatro Municipal de São Paulo. Você pode, inclusive, ver a orquestra tocando no fosso. Pesquise na internet o título "*Lohengrin*" associado ao local e ao termo "360 graus";
- uma visita virtual ao Museu Nacional da Música, em Lisboa, Portugal, para conhecer instrumentos de hoje e do passado. A visita pode ser feita pela internet em *sites* gratuitos com esse fim. Realize uma busca para acessá-los.



TUCA VIEIRA/FOLHAPRESS

Ensaio da ópera "*Lohengrin*", de Richard Wagner, em São Paulo, SP.

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

Não há expectativas de resposta para as perguntas; elas apenas dirigem a discussão, cujo objetivo é permitir aos estudantes que comentem a possibilidade de entrar em contato com muitas realidades diferentes e com conteúdos que estão acessíveis no mundo virtual. Ajude-os a valorizar essas experiências, que revelam um impacto positivo da tecnologia na formação cultural do indivíduo.

Etapa 2

Agora, converse com os colegas sobre a experiência. Ouça, com atenção e respeito, as opiniões e observações da turma.

1. Você costuma usar recursos digitais como os que foram apresentados nos itinerários? Se sim, com qual objetivo?
2. Conseguiu manipular os navegadores com facilidade?
3. No caso de seu percurso, quais foram as descobertas mais interessantes? Que aspectos mais chamaram a sua atenção?
4. A experiência foi interessante a ponto de você querer testar outras possibilidades? Se sim, que possibilidades gostaria de investigar?

Etapa 3

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

Forme um grupo com mais dois colegas e, juntos, elaborem um itinerário sobre um tema escolhido. Anotem o itinerário em uma folha de papel sulfite A4 a ser afixada no mural da sala de aula. A anotação também pode ser feita utilizando outros recursos, caso desejem compartilhar o itinerário de maneira digital, a fim de ampliar o público e a divulgação.

EXPRESSÃO — Um tema, tantos pontos de vista

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

Este capítulo tratou do prazer pelo conhecimento. Para algumas pessoas, esse prazer se torna a razão de uma trajetória profissional; para outras, não é assim, mas a vontade de aprender e a curiosidade vão persistir.

Para concluir a exploração dessa experiência, propomos a organização de um **fórum de debates** sobre o tema que mais interessar à turma neste momento. Os debates serão realizados na escola, tendo como plateia estudantes de outros anos. O fórum será aberto por um convidado, cuja fala abordará o tema central e se desdobrará em debates posteriores sobre subtemas.

Após a palestra e um intervalo, os estudantes devem se dirigir às salas onde vão ocorrer os debates específicos.

Etapa 1 – Definição do tema

Cada turma deve definir três temas que considere interessantes para estimular debates significativos para vocês: o comprometimento da saúde em nome de um padrão de beleza, os perigos e as virtudes da inteligência artificial e o (des)interesse dos jovens pela política são alguns dos temas possíveis.

Uma dupla de gestores de cada turma deve participar de uma reunião na qual será identificado o tema com maior adesão. É necessário consultar a coordenação da escola quanto a essa escolha.

É lógico!

Para a realização do evento, vocês se organizarão em grupos de trabalho. Estarão, assim, decompondo o problema (realização do evento) em unidades menores, mais simples de realizar, que, juntas, resultarão na resolução do problema.

Etapa 2 – Organização das equipes

Além dos gestores, os estudantes que estão promovendo o evento, sob orientação do professor, formarão mais quatro equipes:

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



Gestores

Estudantes encarregados de acompanhar a produção dos demais grupos, promover o diálogo entre eles, criar um cronograma e identificar problemas a serem resolvidos.



Organizadores

Estudantes incumbidos de preparar o espaço para o evento, providenciar o equipamento necessário e garantir a divisão do público em salas e sua circulação no dia do fórum.



Comunicadores

Estudantes encarregados de convidar o especialista, divulgar o evento na escola e levar as demandas e sugestões aos gestores e aos responsáveis.



Coordenadores de debate

Estudantes responsáveis por promover o debate, trazendo novos conhecimentos sobre o tema e estimulando colegas de outros anos a participar da discussão.



Membros da imprensa

Estudantes responsáveis por registrar o fórum e divulgá-lo.

RENAN ORACIC/ARQUIVO DA EDITORA

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

Etapa 3 – Preparação do evento

Gestores

1. Acompanhem as tarefas dos grupos para verificar se estão cumprindo o cronograma.
2. Atuem caso percebam que podem ajudar a tornar o processo mais eficiente.

Organizadores

3. Com a ajuda do professor e de outros profissionais da escola, definam o espaço do evento, a data em que ocorrerá e como será organizada a rotina escolar para que possa ser realizado. Verifiquem também o que será preciso para adequar o espaço ao evento.
4. Considerem o contexto em que a turma e a escola estão inseridos para propor as soluções que julgarem mais adequadas à situação.
5. Planejem o encerramento da atividade. Para isso, vocês podem propor uma prática final que considerarem interessante ou relevante ao tema em debate.

Comunicadores

6. Contatem o convidado indicado pelo professor, informando-o sobre os objetivos do evento. Apresentem a data e o horário predefinidos e negociem mudanças, caso necessário.
7. Definam a melhor maneira de divulgar o evento na escola, de modo a garantir o interesse do público.
8. Solicitem ao conjunto de professores autorização para percorrer as salas de aula divulgando o evento e explicando como ele ocorrerá.
9. Na divulgação, reforcem que os estudantes participarão de um debate e que podem escolher um dos subtemas que serão discutidos em diferentes salas. A escolha será feita no dia do fórum, e a entrada na sala respeitará a ordem de chegada; no caso de uma sala lotar, os estudantes serão conduzidos a outra. A relação dos subtemas e a indicação da sala em que cada um será debatido deverão estar disponíveis na área comum da escola desde o dia anterior.

Dica de professor

O convidado pode ser contactado por meio de um telefonema formal, um gênero muito comum no mundo do trabalho. Deve ser iniciado com um cumprimento e uma breve apresentação de quem fala, seguida pela indicação do objetivo da ligação. Lembre-se de monitorar a linguagem, já que se trata de uma comunicação formal.

Dica de professor

O papel dos coordenadores é levar informações a seu público e, por meio de perguntas, estimular a expressão de opiniões. O objetivo dos debates é caracterizar o problema e propor algum tipo de solução.

Coordenadores de debate

10. Definam os subtemas que serão discutidos em cada uma das salas. Evitem temas muito amplos, que possam tornar o debate pouco produtivo. Por exemplo, caso estejam discutindo os padrões de beleza, vocês podem definir como subtemas as propagandas de TV e a preocupação excessiva com a beleza; a pressão das redes sociais para se ter um corpo "perfeito"; os padrões de beleza impostos às meninas e aos meninos etc.

11. Definam as regras para participação no debate, como a forma de pedir a palavra, o limite de tempo de fala, a possibilidade de réplica etc.

12. Dividam-se em grupos e preparem-se para discutir o tema escolhido, pesquisando material diversificado.

13. Façam um ensaio diante dos estudantes de sua turma, apresentando as conclusões a que chegaram ao pesquisar o tema.

Membros da imprensa

Escrevam uma ou mais notícias sobre a preparação do evento, relatando as informações mais relevantes sobre o fórum de modo a atrair o público. Escolham os meios mais eficientes para a divulgação das notícias produzidas.

Etapa 4 – Realização do evento

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

Tá ligado!

Aprender a realizar um evento, considerando suas várias etapas, é uma habilidade que poderá ser transferida para várias outras situações em Arte, como a produção de um festival de música, uma mostra de curta-metragens ou uma exposição de obras visuais.

Tá ligado! No Capítulo 15 do volume de Arte os estudantes têm a oportunidade de organizar um festival.

Gestores

Mantenham-se atentos, durante todo o tempo de realização do fórum de debates, à execução das tarefas pelas várias equipes. Vocês são responsáveis pela articulação das diversas funções de modo a haver harmonia entre os participantes.

Organizadores

14. Antes do início das atividades, percorram a escola para verificar se tudo está em ordem e preparem as salas de aula para os debates. Se necessário, peçam ajuda aos funcionários da escola e a outros colegas.

15. Durante o intervalo, auxiliem o público a se dirigir para as salas de aula e remanejem os estudantes das salas muito cheias. Procurem garantir a mistura de estudantes de anos diferentes.

16. Circulem pela escola durante todo o evento para verificar se tudo está acontecendo de acordo com o planejado.

17. Organizem a etapa final, conforme o planejamento.

Comunicadores

18. Preparem uma fala introdutória, a ser lida por um de vocês, tratando da importância do evento. Não se esqueçam de apresentar o palestrante.

19. Preparem uma fala de encerramento da palestra, que será lida por outro estudante. Nessa fala, incluam orientações sobre como o público deve proceder no restante do evento de acordo com o planejamento feito por vocês e o espaço disponível.

Coordenadores de debate

20. Recebam o público nas salas e se apresentem.

21. Abram o debate expondo as regras de participação. Em seguida, anunciem o subtema, chamando a atenção para algumas informações centrais ou provocando percepções.

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

22. Intervenham todas as vezes que perceberem que o debate está perdendo o interesse ou se limitando a observações superficiais; recorram às informações e aos argumentos que vocês pré-selecionaram para garantir que o debate amplie o conhecimento sobre o tema.

23. Durante toda a discussão, estejam atentos para que as normas do debate regrado público sejam observadas. Distribuam a palavra de modo a permitir que todos possam falar, principalmente os estudantes mais novos, que tendem a ficar constrangidos. Impeçam qualquer tipo de desrespeito ao turno conversacional (momento de fala) e à opinião expressa. Pontuem, com delicadeza, sempre que uma fala revelar algum tipo de preconceito.

Membros da imprensa

24. Durante a palestra e os debates, percorram o espaço para registrar o evento por meio de fotos. Colham depoimentos sobre a experiência, procurando diversificar os falantes – profissionais da escola, responsáveis pelo fórum, estudantes participantes, convidado – para apresentar vários pontos de vista sobre o evento.

25. Escrevam uma notícia sobre o fórum a ser publicada no próprio dia ou no dia seguinte. Usem, novamente, o meio de divulgação escolhido pelo grupo.

Verifique se é possível publicar a notícia em um jornal ou revista local para que os estudantes experimentem a sensação de reconhecimento pela organização do evento.

Etapa 5 – Avaliação do projeto

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

Ao final do fórum, todos os participantes da produção devem se reunir para avaliar o evento.

- Quais foram os ganhos do projeto para o público? Que repercussão o evento teve?
- Quais foram os ganhos para os estudantes que o produziram?
- Quais dificuldades vocês enfrentaram para a realização do evento? Elas foram resolvidas satisfatoriamente?
- Que sugestões vocês deixariam para os grupos que futuramente vão organizar fóruns na escola?



EDUARD FIGUERES/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

A avaliação do evento é essencial para pensar em novas estratégias para uma próxima ocorrência de fóruns.

Recado final

Muitas atividades de nossa vida acadêmica e profissional são realizadas em equipes, com tarefas específicas, mas voltadas a um resultado coletivo, como aconteceu nesse projeto: gestores, organizadores, comunicadores, coordenadores de debate e membros da imprensa realizaram ações diferentes. O sucesso do fórum dependeu de uma boa articulação dessas equipes. Em trabalhos coletivos, é preciso controlar nossas vontades e impulsos e agir de modo responsável para garantir que o resultado buscado pelo grupo seja atingido. É necessário colocar em prática a resiliência.

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

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

Capítulo 4

RESENHA: UM ESPAÇO DE APRECIAÇÃO QUALIFICADA



SELIMAKSAN/GETTY IMAGES

A divulgação de uma resenha em vídeo pode ter bom alcance de público se o vídeo for envolvente, objetivo e visualmente atraente.

Você já terminou de assistir a um filme ou finalizou a leitura de um romance fascinante e teve vontade de contar para todo mundo sobre esse produto cultural, seja para recomendá-lo ou apenas para compartilhar sua experiência? Há uma forma de fazer isso: por meio da produção de uma resenha crítica. Além de estudar esse gênero textual tão importante para a divulgação de teatro, literatura e cinema, por exemplo, você vai poder escrever sua própria resenha e adaptá-la para divulgação em vídeo.

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

Leitura inicial

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

Você lerá a transcrição de parte das falas do episódio "Ficção e identidade Terena", divulgado em um canal de vídeos que trata de literatura indígena contemporânea. Nele, a pesquisadora Julie Dorrico produz uma resenha da obra *As aventuras de Angelina e o Bruxo do Sofrimento: o tempo em que a terra pousou na escuridão*, da escritora adolescente Niara Terena. Antes de ler, discuta algumas questões.

1. Você tem o costume de ler resenhas ou assistir a vídeos – de *booktubers* e *booktokers*, por exemplo – em que são apresentadas resenhas? Em caso positivo, com qual objetivo?
2. A resenha que você vai ler faz parte de uma *websérie* intitulada *Leia autoras indígenas*, título que já sugere determinado enquadramento. Qual expectativa essa primeira informação sobre o conteúdo da resenha provoca em você? É um fator que cria interesse pela resenha?
3. Que tipo de informação costuma ser apresentado em resenhas que tratam de obras literárias?

Ficção e identidade Terena

JULIE DORRICO



O vídeo abre com recursos visuais e canções indígenas; em seguida, aparece o nome da *websérie*.

JULIE DORRICO



Depois do nome da *websérie*, a pesquisadora e doutora em Teoria da Literatura Julie Dorrico aparece na tela agitando um maracá.

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

Percurso do capítulo

- Resenha: leitura
- Orações desenvolvidas e orações reduzidas
- Orações subordinadas substantivas
- Orações subordinadas adjetivas
- Resenha: produção

ODS 10

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

1. Resposta pessoal. É esperado que alguns estudantes comentem interesses pessoais que os levam a seguir canais temáticos, por exemplo. O objetivo da pergunta é permitir que compartilhem suas experiências.
2. Resposta pessoal. A pergunta leva os estudantes a falar de suas reações a determinadas políticas afirmativas, permitindo a você atuar sobre falas preconceituosas e reforçar a importância de a sociedade assumir a responsabilidade por reduzir desigualdades. Não coíba a afirmação de desinteresse, mas leve os estudantes a perceber a importância da produção de conteúdo sobre os povos originários e pelos povos originários na luta contra o preconceito.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes citem elementos ligados a sequências descritivas e argumentativas, mencionando categorias próprias do campo literário, como o enredo, ou dos produtos, como as ilustrações.

Fala aí!

Você já pensou em ter uma carreira ligada à mídia digital, como a de *influencer*, ou ter um canal de resenhas, de divulgação científica, de moda?

Estratégia: É possível sustentar uma resposta positiva ou negativa analisando exemplos.

Fala aí! Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Manual do professor**.

OBJETO DIGITAL **Carrossel de imagens: Literatura indígena**

[00:00:41]

Julie Dorrico: *Morî pe nan? Uyese* Julie Dorrico, eu sou escritora e pesquisadora de literatura indígena. Bem-vindas, bem-vindes, bem-vindos à nossa *websérie Leia autoras indígenas*, um projeto do *Leia Mulheres Indígenas* [...]. (*Julie agita o maracá.*) No episódio de hoje nós vamos conhecer a mais jovem escritora do movimento literário indígena, a Niara Terena, que pertence ao povo Terena, que se localiza no estado do Mato Grosso, Centro-Oeste do país. (*Julie agita o maracá.*)



JULIE DORRICO

A apresentadora mostra a capa do livro do qual trata a resenha.

Julie Dorrico: Niara é escritora de ficção e mais recentemente de dramaturgia. Aos oito anos, em 2015, publicou sua primeira obra, *Amor essencial*, e em 2018, aos onze anos, publicou a sua segunda obra, *As aventuras de Angelina e o Bruxo do Sofrimento: o tempo em que a terra pousou na escuridão*, que é a obra que a gente vai conhecer um pouquinho hoje. Imagina você acordar num trem, com o seu coração disparado, o chão desse trem ser de areia movediça, você ser transportado pra uma cidade com um pó mágico, encontrar pessoas vestindo ouro, um bruxo que tenta te aprisionar e o seu eu do futuro. Ficou curioso? Ficou curiosa? Pra conhecer o desfecho dessa obra, só lendo o restante, viu? que eu não vou dar *spoiler*. Então, não deixe de conhecer. Nós convidamos a escritora Niara Terena pra falar um pouco da sua experiência literária e o que a motiva a escrever e... também ouvi-la um pouquinho sobre as suas... sobre as suas reflexões, sobre as suas impressões como escritora. Então, vem comigo?

(*Vinheta de transição.*)



JULIE DORRICO

Autora do livro resenhado, Niara Terena fala sobre a importância da escrita para ela.

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

Niara Terena: Olá, eu sou Niara Terena de Jesus Bargamasco. Eu estou falando de Cuiabá, Mato Grosso, e eu sou do povo Terena. Hoje eu vim falar um pouco sobre a importância de escrever ficção para mim. Eu gosto sempre de falar sobre como a representatividade é muito importante, principalmente para as crianças indígenas. O que mais me inspirou a escrever e nessa minha trajetória de... autoconhecimento e autoafirmação como indígena, seja dos meus traços, seja da minha identidade, foi quando eu pude ver autores indígenas eee... eu sei como isso é muito importante na nossa aceitação de quem somos, principalmente quando a gente vive em uma sociedade de muito preconceito e racismo... e quando a gente já cresce em ambientes onde a gente sente isso e só consegue perceber ao longo do tempo, quando você vai reparando que você não aceita a si mesmo, não aceita os seus traços ou que deseja mudar alguém que você é, ou não aceita quem você é de verdade. Então, a importância que autores indígenas e autoras indígenas tiveram na minha vida é algo assim... indiscutível e quase inexplicável, e... eu quero ser uma autora desse tipo pras próximas gerações e pra minha geração também. [...]

[00:07:40]

(*Vinheta de transição.*)

Julie Dorrico: Obrigada, Niara, pela sua fala. É um prazer te conhecer e é superimportante mesmo afirmarmos o nosso protagonismo enquanto autores indígenas porque precisamos de representatividade pra informar o Brasil que tem literatura indígena aqui e que nós temos leitores que querem se identificar com personagens... com aventuras... com... uma estética que possa de fato representá-los. [...] Olha só, em 2013, quando a Graça Graúna publicou o seu livro *Contrapontos da literatura indígena*, que foi um grande marco pra teoria literária indígena no Brasil, ela falou que a ficção indígena estava em vias de experimentação. Desde então nós temos visto mais autores publicando essa ficção que é um gênero que tem fugido um pouco dos contos tradicionais. E também ééé... das obras indígenas que tratam da memória. Quando falamos de ficção indígena, os leitores não indígenas esperam encontrar as características que têm estado mais presentes na literatura indígena como histórias de origem dos deuses, do dia e da noite, dos animais... do homem e da mulher indígena, e também das aventuras entre, né?, entre a onça, o jabuti e os animais da floresta. Todas essas características são muito importantes e elas vão continuar existindo. Mas isso não quer dizer que os sujeitos indígenas não possam escrever sobre outros espaços, outros tempos, outras imaginações e criações individuais. Nesse caso, é muito importante perceber que, embora a Niara não utilize é... nomes tradicionais e esse espaço da floresta, ela tematiza liberdade, esperança, autoconfiança, coragem e força, que são princípios ensinados na tradição Terena. Além disso, nessa obra dela, ela traz elementos como trem, pó mágico, espada, gaiola, que lembram o espaço da cidade. Isso informa aos leitores não indígenas que os sujeitos indígenas também existem na cidade e no tempo presente, né?, pois somos contemporâneos. Nós temos visto um conjunto de obras contemporâneas tematizarem ééé questões indígenas, trazerem personagens indígenas, ainda que de relance, mas os indígenas sempre têm estado retratados como sujeitos do século XVI, no tempo pré-cabralino, por exemplo, e isso... não é legal porque nos desloca desse espaço da cidade. Nós temos o direito de viver tanto na cidade e ser criativos e ser artistas e ser escritores, quanto no espaço da floresta, e viver na comunidade e ainda assim atuar em todo esse campo da cultura sem que isso invalide a nossa identidade indígena.

EP. 09 – FICÇÃO e identidade Terena; leia autoras indígenas. [*S. l.*: *s. n.*], 2021. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal **Literatura Indígena Contemporânea**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QSc4hj94h6c. Acesso em: 4 jan. 2024.

Dica de professor

Chama-se *publi* a apreciação de um produto ou uma produção cultural pela qual o influenciador digital recebe pagamento da marca, da gravadora, da editora etc. O caráter publicitário dos vídeos ou *podcasts* de *publi* deve ser informado ao público, para que ele receba as informações considerando essa finalidade. Não é o caso da resenha de Julie Dorrico.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Protagonismo indígena**

Tá ligado!

Atualmente, a literatura indígena tem tido mais oportunidades de divulgação e tem alcançado prestígio. Esse importante passo da sociedade brasileira também é visto em outras linguagens artísticas, como revela, por exemplo, o destaque de artistas indígenas na Bienal de São Paulo de 2021.

O momento atual da produção artística indígena é objeto de estudo em Arte.

Tá ligado! A Bienal de São Paulo de 2021 é mencionada no Capítulo 7 do volume de Arte, em que se propõe uma reflexão sobre a efetividade de ações atuais tendo em vista o tempo em que essa produção esteve marginalizada.

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

4. Resposta pessoal. Além de verificar a presença de outros gêneros, como o depoimento da escritora Niara Terena e a exposição didática sobre seu povo (disponível caso os estudantes tenham visto a exibição integral do vídeo), é importante que os estudantes se detenham na afirmação feita no enunciado. Reforce a noção de que os textos se configuram como determinado gênero textual por características predominantes (não exclusivas), porque os recursos de que podemos nos valer são múltiplos.
5. O maracá é agitado para marcar o início de um bloco de fala (e também o som de fundo das vinhetas de transição). Além disso, simbolicamente, alude à cultura indígena, como também fazem os enfeites ao fundo e o colar usado por Julie.

Fala aí!

Na sua opinião, a linguagem neutra – em geral, marcada por muitas polêmicas – deveria ser objeto de discussão nas aulas de Língua Portuguesa?

Estratégia: Evite distanciar-se da discussão proposta pela pergunta. Ela indica o recorte temático em foco.

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

6. Não. O uso da língua macuxi reforça a questão identitária, importante para o projeto da pesquisadora. Pergunte aos estudantes se o uso da variante prejudicou a comunicação – é esperado que neguem, informando que o contexto é suficiente para a compreensão de que se trata de um cumprimento.
7. Sim. Na outra referência que faz ao leitor, "Ficou curioso? Ficou curiosa?", a resenhista empregou palavras que apresentam, respectivamente, o gênero masculino e o gênero feminino. Alguns linguistas, como Joaquim Mattoso Câmara Jr., consideram que o *-o* que aparece em *curioso*, por exemplo, é uma vogal temática, e não uma desinência de gênero masculino, abordagem relevante nas discussões sobre a linguagem neutra. **Biblioteca do professor.** Caso queira ler sobre esse ponto de vista, consulte a obra de Mattoso Câmara *Estrutura da língua portuguesa* (Petrópolis: Vozes, 2002 [1970]).
8. A preocupação com a inclusão de todos os grupos é coerente com um projeto que deseja divulgar a literatura indígena feminina, afirmando a proposta de uma sociedade mais igualitária e plural.
9. a. A resenhista revelou parte do enredo e convidou os interlocutores a ler para satisfazerem a curiosidade sobre o desfecho da história. Conclui-se, portanto, que recomenda essa produção cultural.
9. b. Sim. A resenha destaca a presença de elementos que fogem da literatura tradicional, ligada à vida na floresta e à memória, e associam os indígenas a uma vertente mais urbana e contemporânea, o que contribui para uma ampliação daquilo que se pensa sobre os povos originários.

Refletindo sobre o texto

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

4. Vários estudiosos reconhecem que a hibridização (mistura) de gêneros textuais, estimulada pelas tecnologias de comunicação e informação, tem sido cada vez mais frequente. Como se percebe essa hibridização na resenha de Julie Dorrico?

5. O maracá é um instrumento musical frequentemente usado para marcar o ritmo do canto e da dança durante manifestações culturais e sociais indígenas. Com qual função ele é utilizado no vídeo?

6. A pesquisadora de literatura indígena Julie Dorrico emprega, inicialmente, a língua do povo Macuxi, do qual descende. Isso evidencia que ela pretende se comunicar especialmente com os leitores indígenas? Justifique.

7. A norma-padrão determina que existem os gêneros gramaticais masculino e feminino, os quais, por vezes, explicitam-se nos termos que acompanham o substantivo, como é o caso de *o/a dentista* ou *estudante esforçado/esforçada*. No entanto, atualmente, alguns falantes optam pelo uso da chamada linguagem neutra por a considerarem mais inclusiva, como fez a resenhista ao usar *bem-vindas*, *bem-vindes*, *bem-vindos*. É comum que esse uso se limite ao cumprimento inicial. Foi isso que ocorreu nessa comunicação? Justifique sua resposta.

8. A preocupação com a inclusão também fica evidente pela presença de uma intérprete de Libras no vídeo. Explique por que essa preocupação é coerente com o projeto da pesquisadora.

9. A resenha é um gênero que descreve e avalia um produto cultural.

a. Que estratégia a resenhista empregou para explicitar sua opinião sobre a obra de que trata?

b. Segundo a descrição da *websérie*, "a programação busca incentivar a leitura de obras indígenas e contribuir para a descolonização do imaginário carregado de estereótipos e estigmas que recaem sobre os povos originários do Brasil". A resenha sobre a obra de Niara concretiza esse projeto? Justifique sua resposta.

c. Espera-se que um resenhista revele bom conhecimento do campo cultural em que se insere a obra de que fala. Que elementos contribuem para a construção da imagem de Julie como uma resenhista competente de literatura?

10. Julie Dorrico faz uso de diversos recursos de linguagem para tornar sua resenha mais dinâmica e informativa.

a. A primeira vinheta, que dura 5 segundos, forma-se com a entrada progressiva de elementos visuais que geram uma composição ao centro, acompanhada pelo som do maracá.



JULIE DORRICO

Frame de uma vinheta do vídeo.

9. c. Além de apresentar o conjunto de produções da autora Niara, Julie cita uma especialista em teoria literária indígena e, remetendo à sua abordagem do tema, contextualiza a obra de Niara entre as produções contemporâneas, distinguindo-as da tradição.

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

Relacione a composição ao projeto da *websérie* e explique o efeito de uma vinheta como essa para a composição geral do vídeo.

b. Quando menciona Niara pela primeira vez, a resenhista projeta uma fotografia da autora (a mesma que vemos na vinheta). Depois, projeta fotografias das capas de seus livros. Explique por que esse conteúdo tem valor informativo.

10. a. Os recursos escolhidos destacam a obra abordada no episódio, bem como o universo indígena e feminino. Além disso, tornam o vídeo mais organizado, por separar os blocos, e mais dinâmico, por incluir outras linguagens.
10. b. A fotografia contribui para que o leitor conheça a autora, reforçando informações que estavam implícitas, como ser, no momento de produção da resenha, uma adolescente. O uso de roupas típicas da cidade é um fator que contribui para o objetivo da resenhista de quebrar estereótipos acerca dos indígenas. Já as capas permitem ao leitor familiarizar-se com o tipo de ficção produzido por Niara, o qual se traduz nas ilustrações.

11. Leia, agora, trechos de duas resenhas escritas. Elas examinam livros que, assim como a obra de Niara Terena, criam mundos diferentes do real. A primeira resenha foi produzida por uma jovem de Fortaleza convidada a tratar de uma obra de interesse dela. A segunda, por uma escritora e cineasta descendente do povo Kaingang.

Texto 1

Um livro maravilhoso, intenso e extraordinário. Com perspicácia e sagacidade, *Corte de asas e ruína* encerra de forma grandiosa a estória de Feyre. É um ciclo que se fecha para que novos se iniciem para nossa Grã-Senhora. O livro é dividido em três partes principais e que funcionam como fases na evolução de Feyre, passando pelo estágio de vingança, o de reencontro consigo mesma e, finalmente, chegando ao ápice de seu poder. O empoderamento da protagonista é algo a ser mencionado e admirado.

No decorrer da leitura, somos constantemente alvejados por momentos de tristeza, alegria, amor incondicional e medo. As cenas durante a guerra são incrivelmente detalhadas e emocionantes, sendo impossível desgrudar os olhos do livro. [...]

BORGES, Timna. Timna, 17. **Quatro Cinco Um**, São Paulo, ano 3, ed. 27, p. 20, out. 2019.

Texto 2

O livro é acompanhado pelas ilustrações de Rovina Cai, responsável pela imagem da capa, que transmite a conexão por gerações entre as mulheres *lipan apache*. Cada capítulo começa com uma imagem de traços delicados e sensações quase oníricas, enriquecendo o imaginário do leitor. O cuidado editorial transparece também na versão para o português, da tradutora indígena Bruna Miranda, que, além de fazer uma adaptação respeitosa, consegue transmitir a escrita fluida e veloz de Darcie.

Pode-se dizer que *Elatsoe* é um livro rico desde o princípio. O próprio nome da protagonista é carregado de sentido: é uma homenagem ao nome da avó da autora, e significa "beija-flor" na língua de seu povo. É um livro de fantasia recheado de suspense, daqueles que se acompanha para descobrir o assassino no fim; mas o que se tira da história é a prova de que, mesmo invisibilizados, escritores indígenas têm universos originais e únicos para nos apresentar.

SIGWALT, Mayra. Magia ancestral. **Quatro Cinco Um**, São Paulo, ano 6, ed. 62, p. 42, out. 2022.



ACERVO PESSOAL

A escritora e influenciadora Mayra Sigwalt.

Biblioteca cultural

O **futurismo indígena** é um movimento literário que reúne autores nativos que criam obras de fantasia e ficção científica com temas e personagens oriundos das culturas indígenas. A autora Darcie Little Badger, do povo Lipan, que vive no sudoeste dos Estados Unidos, recebeu um importante prêmio de ficção científica, o Nebula Awards. Procure informações sobre suas obras na internet.

OBJETO DIGITAL
Mapa clicável: Povos indígenas e famílias linguísticas

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

11. a. A resenha de Dorrico faz parte de uma *websérie* (*Leia autoras indígenas*), cujo objetivo é estimular os leitores a conhecerem a literatura indígena, especialmente a escrita por mulheres. Isso pode explicar a maior atenção à contextualização do que à obra em si.
11. b. As expressões são *encerra de forma grandiosa a estória de Feyre* e *é um ciclo que se fecha*.
11. c. A palavra *nossa*, usada em *nossa Grã-Senhora*, que revela intimidade.
11. d. O empoderamento da protagonista e o efeito sobre o leitor, causado, por exemplo, pelo detalhamento de cenas de guerra.
11. e. Ela cita o cuidado editorial, que se expressa nas ilustrações e na qualidade da tradução, e a análise da linguagem da autora.
11. f. As duas resenhistas apontam a necessidade de os leitores experimentarem a leitura de obras indígenas como forma de se aproximar da cultura indígena e poder valorizá-la.

a. A resenha produzida por Julie Dorrico não aprofunda a descrição e a análise técnica da obra de Niara Terena. O que pode explicar esse encaminhamento?

b. A resenha escrita por Timna (texto 1) expressa um conhecimento mais específico da obra de fantasia abordada. Quais expressões indicam que *Corte de asas e ruínas* está sendo contextualizado em um conjunto de produções?

c. Que recurso de linguagem usado por Timna mostra que ela é fã do universo criado pela obra? Explique sua resposta.

d. Uma resenha de qualidade não pode se limitar à expressão de um gosto pessoal. Quais aspectos citados por Timna comprovam o valor positivo que atribui à obra?

e. O texto escrito por Mayra Sigwalt (texto 2) sugere que ela é uma resenhista mais experiente. Que critérios importantes para a análise de uma obra literária podem ser identificados no primeiro parágrafo?

f. Mayra discute um tema que também foi abordado por Julie Dorrico. Identifique esse tema e o posicionamento comum às duas resenhistas.

Zoom na língua

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

12. Como você já estudou, a fala e a escrita são modalidades complementares, com características próprias determinadas principalmente pelas condições de interação. Caso Julie Dorrico estivesse produzindo uma resenha escrita, como ela poderia reelaborar o trecho a seguir? Elimine as marcas de interlocução.

As aventuras de Angelina, ela traz uma característica superinteressante. Olha só: em 2013, quando a Graça Graúna publicou o seu livro *Contrapontos da literatura indígena*, que foi um grande marco pra teoria literária indígena no Brasil, ela falou que a ficção indígena estava em vias de experimentação. Desde então nós temos visto mais autores publicando essa ficção que é um gênero que tem fugido um pouco dos contos tradicionais. E também éé... das obras indígenas que tratam da memória.

12. Sugestão: A obra *As aventuras de Angelina* traz uma característica superinteressante. Em 2013, Graça Graúna publicou *Contrapontos da literatura indígena*, que foi um grande marco para a teoria literária indígena no Brasil, e afirmou que a ficção indígena estava em vias de experimentação. Desde então, temos visto mais autores publicando essa ficção que foge dos contos tradicionais e das obras que tratam da memória. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

13. Releia, agora, o seguinte trecho da transcrição.

No episódio de hoje nós vamos conhecer a mais jovem escritora do movimento literário indígena, a Niara Terena, que pertence ao povo Terena, que se localiza no estado do Mato Grosso, Centro-Oeste do país.

a. Os segmentos "a mais jovem escritora do movimento literário indígena" e "a Niara Terena" poderiam ter suas posições invertidas. O que permite essa inversão?

b. Qual efeito de sentido é produzido pela antecipação de "a mais jovem escritora do movimento literário indígena"?

c. Note que as orações "que pertence ao povo Terena" e "que se localiza no estado do Mato Grosso, Centro-Oeste do país" cumprem a mesma função sintática. Identifique-a e explique a contribuição de ambas para a construção da informação divulgada.

13. a. Os segmentos são equivalentes em termos de informação.
13. b. O segmento evidencia uma característica da autora que a destaca, criando um interesse que seu nome provavelmente não seria capaz de mobilizar.
13. c. São orações subordinadas adjetivas, que introduzem mais informações acerca dos termos a que se referem.

14. Para introduzir o enredo, a resenhista escreve: "Imagina você acordar num trem com o seu coração disparado [...]".

a. Leia essa reelaboração: Imagina isto: você acordou num trem com o seu coração disparado. Qual é a função sintática de *isto*? **14. a.** Objeto direto.

b. Na formulação original, a oração "você acordar num trem com o seu coração disparado" cumpre essa mesma função sintática. Explique por quê.

14. b. A oração complementa a forma verbal transitiva direta *imagina*.

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

c. Reelabore o trecho de modo a empregar outra oração com a mesma função sintática. Inicie com *Imagina que*.

d. Além da inclusão da conjunção ***que***, qual outra modificação ocorreu na reelaboração feita no item **c**?

15. Analise, agora, o período completo.

Imagina (1) você acordar num trem, com o seu coração disparado, (2) o chão desse trem ser de areia movediça, (3) você ser transportado pra uma cidade com um pó mágico, (4) encontrar pessoas [...], um bruxo [...] e o seu eu do futuro.

a. Esse período é composto de uma oração que funciona como base e é formada apenas pela forma verbal *imagina*, complementada por quatro orações. O que é comum a essas orações?

b. Essas orações, que são sintaticamente equivalentes entre si, estão relacionadas por coordenação assindética, ou seja, não há conectivos entre elas. Explique o efeito de sentido produzido pela ausência deles. Caso tenha assistido ao vídeo, considere também a maneira como o período foi falado.

14. c. Imagina que você acordou num trem com o seu coração disparado.
14. d. O verbo foi flexionado em tempo e modo.
15. a. Elas são formadas em torno de um verbo na forma infinitiva: *acordar*, *ser*, *ser transportado* e *encontrar*.
15. b. A coordenação assindética e a gesticulação enfática que marca a enunciação de cada um dos elementos reforçam o efeito de acúmulo, sugerindo que a narrativa está repleta de ações e de pontos de interesse.

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

Investigando nossa língua

As atividades realizadas por você em ***Zoom* na língua** examinaram a construção sintática de alguns períodos. Nesse processo, entre outros mecanismos, destacou-se a **subordinação**. Vamos continuar o estudo desse tópico nesta parte do capítulo.

Tópicos
- **Oração subordinada**
- **Oração desenvolvida e oração reduzida**
- **Oração subordinada substantiva**
- **Oração subordinada adjetiva**
- **Pronome relativo**

Alternativas de construção

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

Para estudar as relações de subordinação, acompanhe a análise de um segmento da resenha (exemplo 1) e de duas reformulações.

(1) *"**é** superimportante mesmo **afirmarmos** o nosso protagonismo"*
oração 1 (oração principal) — oração 2 (oração subordinada com função de sujeito)

(2) ***é** superimportante mesmo que **afirmemos** o nosso protagonismo*
oração 1 (oração principal) — oração 2 (oração subordinada com função de sujeito)

(3) ***é** superimportante mesmo a afirmação de nosso protagonismo*
predicado — sujeito

No exemplo 3, há uma única oração, construída em torno da forma verbal *é*. Nos demais, além dessa forma verbal, aparece outra, em torno da qual se organiza uma segunda oração.

A equivalência entre os três exemplos mostra que as orações construídas em torno do verbo *afirmar*, nos exemplos 1 e 2, exercem a função de sujeito da outra oração do período. Trata-se, portanto, de uma relação de subordinação: a **oração principal** funciona como base da construção do período; a outra, chamada **oração subordinada**, funciona como um termo da oração principal.

LEMBRA?

Em "(1) Eu estou falando de Cuiabá, Mato Grosso, (2) e eu sou do povo Terena", não existe uma base de construção completada por outra oração. As duas orações são equivalentes sintaticamente, portanto são **coordenadas**, e não subordinadas.

LEMBRA?

O **infinitivo** tem a terminação *-r*: *cantar*, *vender*, *partir* etc. O **infinitivo flexionado** apresenta desinência número-pessoal: *cantar*, *cantares*, *cantar*, *cantarmos*, *cantardes*, *cantarem*.

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.

Retome os procedimentos utilizados pelos estudantes para resolver a atividade 14 de ***Zoom* na língua**.

As orações subordinadas podem apresentar duas formas diferentes:

Oração subordinada

reduzida	desenvolvida
Verbo em uma das formas nominais: • infinitivo (exemplo 1); • gerúndio; • particípio. Pode ou não haver um conectivo entre ela e a oração principal.	Verbo flexionado em tempo e modo. Ligada à oração principal por meio de: • uma conjunção (exemplo 2) ou • um pronome relativo.

Nos três exemplos apresentados, não se notam diferenças significativas quanto ao sentido, mas a construção original soa mais natural no contexto da fala da pesquisadora, enquanto as outras sugerem um grau de monitoramento mais elevado. A língua coloca à disposição do falante várias possibilidades de construção, e saber usá-las, assim como saber julgar sua adequação a cada situação comunicativa, amplia nossas opções de interação e nosso poder de comunicação.

Oração subordinada substantiva

Leia os termos usados para a classificação das orações substantivas. Oração com função de:
- sujeito: subjetiva;
- objeto direto: objetiva direta;
- objeto indireto: objetiva indireta;
- predicativo do sujeito: predicativa;
- aposto: apositiva;
- complemento nominal: completiva nominal.

Conforme sua função, as orações subordinadas são classificadas como substantivas, adjetivas ou adverbiais.

Como você acompanhou na análise do exemplo 1, a oração *afirmarmos o nosso protagonismo* atua como sujeito, uma função que é típica do substantivo. Por isso, trata-se de uma **oração subordinada substantiva**. Ela também se classifica como *subjetiva*, por exercer a função de sujeito, e como *reduzida*, por sua forma.

(1) *"é superimportante mesmo afirmarmos o nosso protagonismo"*
oração principal — oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitivo

Na forma desenvolvida, a oração subordinada substantiva é introduzida, na maioria das vezes, por uma **conjunção integrante**, geralmente *que*. Leia mais alguns exemplos.

A especialista afirmou que a ficção indígena estava em vias de experimentação.
oração principal — oração subordinada substantiva objetiva direta

A pesquisadora tem a expectativa de que a literatura indígena se popularize.
oração principal — oração subordinada substantiva completiva nominal

Há orações que exercem 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 ele outras classificações. Sugerimos que esse aspecto seja tratado apenas se os estudantes questionarem.

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

As construções com orações substantivas subjetivas e objetivas diretas são especialmente importantes para realizar a modalização do discurso, como você estudou no Capítulo 2. Leia esta construção com uma oração subjetiva.

Convém conhecer a literatura indígena.
oração principal — oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitivo

A oração principal sugere uma conduta obrigatória, modalização que também pode ser conseguida com o verbo *cumprir*, por exemplo.

Já a construção com *espantar* (*Espanta-me que os leitores procurem apenas contos populares*) apresenta uma apreciação, e com *constar* (*Consta que a literatura indígena está se popularizando*) um valor asseverativo (expressão de certeza).

É muito comum que a preposição que inicia as orações subordinadas substantivas completivas nominais e objetivas indiretas seja apagada. Para a maioria dos especialistas, o uso da preposição é facultativo.

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

Leia este outro exemplo.

Suponho *que a literatura indígena esteja se popularizando*.
oração principal — oração subordinada substantiva objetiva direta

Nele, a oração principal evidencia a menor certeza do falante em relação ao que declara na oração subordinada.

A oração principal também pode ser construída na voz passiva e contribuir para a impessoalização do discurso.

Sabe-se *que há uma mudança na literatura indígena*.
oração principal — oração subordinada substantiva subjetiva

As orações subordinadas substantivas objetivas diretas podem ser introduzidas pela conjunção integrante *que*, pela conjunção integrante *se* (*O pai perguntou* ***se*** *ele tinha feito a tarefa*) e por pronomes ou advérbios interrogativos (*Perguntou* ***qual*** *era seu nome*).

Antônio viu-a chegar ou *Antônio viu ela chegar?*

Nesse período, a oração subordinada completa o verbo *ver*. Quando o verbo da oração principal é *deixar*, *mandar* e *fazer* ou *ver*, *sentir*, *ouvir* e similares, a função de sujeito da oração subordinada é exercida por um pronome oblíquo átono, diferentemente do que ocorre nas demais situações. Portanto, de acordo com a norma-padrão, emprega-se *Antônio viu-a chegar*. No uso menos monitorado, no entanto, é frequente a construção com o pronome reto.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; PROSTOCK-STUDIO/SHUTTERSTOCK

Oração subordinada adjetiva

Releia este trecho da resenha.

> Imagina você acordar num trem, com o seu coração disparado, o chão desse trem ser de areia movediça, você ser transportado pra uma cidade com um pó mágico, encontrar pessoas **vestindo ouro**, um bruxo que tenta te aprisionar e o seu eu do futuro.

Agora, acompanhe a análise de uma das orações do trecho e de uma reformulação.

(1) "*Imagina você [...] encontrar pessoas* ***vestindo ouro***."
oração subordinada adjetiva restritiva reduzida de gerúndio

pronome relativo

(2) *Imagina você encontrar pessoas* ***que vestem ouro***.
oração subordinada adjetiva restritiva

A oração *que vestem ouro*, no exemplo 2, funciona como um adjetivo. Ela **especifica o sentido de seu antecedente**, contribuindo para sua identificação: a resenhista refere-se a um determinado grupo de pessoas. Esse tipo de oração é classificado como **oração subordinada adjetiva restritiva**. No exemplo 1, ocorre o mesmo: a oração subordinada especifica o antecedente *pessoas*, portanto tem a mesma classificação. Por ser uma oração reduzida, essa informação também é incluída.

Note que, no trecho, há outra oração desse mesmo tipo: a oração *que tenta te aprisionar* está especificando o sentido de *bruxo*.

Os estudantes já conheceram a classificação das orações subordinadas adjetivas no Capítulo 4 do volume 2.

Em lugar de especificar, a oração com função de adjetivo também pode **acrescentar informações ao significado do antecedente**, caso em que se classifica como **oração subordinada adjetiva explicativa.**

Li a obra Contrapontos da literatura indígena, ***que é considerada um estudo fundamental***.
oração subordinada adjetiva explicativa

LEMBRA?

A oração subordinada adjetiva explicativa é separada da oração principal por vírgula.

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

Neste bloco, os pronomes relativos aparecem sistematizados e tratamos do uso das preposições que os antecedem em determinadas construções, conforme a norma-padrão. Evidenciamos, ainda, a tendência ao apagamento delas nos usos cotidianos do português brasileiro.

Quando o pronome relativo funciona como sujeito, o verbo concorda com seu antecedente.

A inclusão de *quando* e *como* entre os pronomes relativos, embora não seja consenso, aparece em algumas importantes obras, como a *Gramática escolar da língua portuguesa* (Bechara, 2010) e a *Moderna gramática brasileira* (Luft, 2003). *A Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (Azeredo, 2018) considera *como*, *onde* e *quando* advérbios relativos.

As frases de Freud e Sartre foram confirmadas em fontes confiáveis e sua divulgação em *sites* especializados em citações é objeto de análise na atividade proposta em **Investigue**.

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

Pronome relativo

A oração subordinada adjetiva, em sua forma desenvolvida, é introduzida por um **pronome relativo**. Ele a articula à oração em que está o antecedente, reintroduz esse termo (porque o representa na oração subordinada) e exerce uma função sintática. Acompanhe a análise.

Retoma o antecedente *pessoas*

Imagina você encontrar pessoas ***que*** *vestem ouro*.

Exerce a função sintática de sujeito da oração subordinada.

Introduz a oração subordinada, transformando-a em um termo da oração principal.

O pronome relativo *que* tem uso bastante amplo em nossa língua; outros pronomes relativos têm emprego mais restrito, aparecendo, em geral, em textos escritos formais. Leia a descrição de suas funções no quadro.

Pronomes relativos

Pronome relativo	Características	Exemplos
Que	Retoma substantivos que designam pessoas, objetos, lugares e períodos de tempo.	*Esse é o professor **que** mais admiro.* *Sorvete é o doce de **que** mais gosto.*
O qual (e flexões)	Tem a mesma função de ***que***. Costuma ser usado, por exemplo, para evitar ambiguidades.	*Falei com a secretária do vereador, **a qual** foi muito eficiente.*
Quem	Retoma substantivos que se referem a pessoas; é antecedido por preposição.	*Ali está o professor de **quem** falei.*
Quanto (e flexões)	Forma as locuções ***tudo quanto***, ***todo(s) quanto(s)*** e ***toda(s) quanta(s)***.	*Tudo **quanto** disse era verdade.*
Cujo (e flexões)	Estabelece, normalmente, relação de posse.	*Eis a criança **cujos** pais morreram.* *Devolvi o livro **cuja** capa é azul.*
Onde	Equivalente a ***em que***, retoma substantivos que se referem a lugares.	*Já saiu do prédio **onde** ficam os laboratórios.*
Quando	Equivalente a ***em que***, é precedido por antecedente que se refere à noção de tempo.	*Isso ocorreu no Renascimento, **quando** se adotou o racionalismo.*
Como	Equivalente a ***com que***, é geralmente precedido pelas palavras ***modo***, ***maneira*** e semelhantes.	*Não gostei do modo **como** ele falou com minha sobrinha.*

Em algumas construções, o pronome relativo é antecedido por uma preposição. Leia, por exemplo, esta conhecida frase do médico Sigmund Freud (1856-1939) e perceba a posição da preposição.

> Qual a sua responsabilidade na desordem **da qual** você se queixa?
>
> FREUD, Sigmund. *In*: **PENSADOR**. [*S. l.*], [20--]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/MjA2NDU0NQ/. Acesso em: 22 jan. 2024.

O pronome relativo *a qual* retoma o antecedente *a desordem*, representando-o na oração subordinada, 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.

Leia outra citação, esta do filósofo Jean-Paul Sartre (1905-1980).

> Nunca se é homem enquanto se não encontra alguma coisa **pel**a qual se estaria disposto a morrer.
>
> SARTRE, Jean-Paul. *In*: PENSADOR. [*S. l.*], [20--]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/MjM0OQ/. Acesso em: 4 jan. 2024.

Investigue

Há *sites* especializados em colecionar citações, isto é, frases que se tornaram populares por evidenciar acuidade (esperteza) intelectual. Quando desejar recorrer a uma dessas citações, que recursos você deve usar para conferir se foi atribuída ao autor correto e se a formulação está fiel ao que foi dito?

Estratégia: Existem matérias jornalísticas que orientam procedimentos em diversos campos e podem ajudar neste caso.

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

Nesse período, a forma verbal *morrer* exige a preposição *por* antecedendo a expressão de causa: *morrer por algo*. Essa preposição terá de aparecer antes do pronome relativo *a qual*, que retoma o antecedente *coisa*. Ainda que, no uso cotidiano do português brasileiro, essas preposições nem sempre sejam utilizadas, é importante empregá-las em situações que exijam alto monitoramento da linguagem.

Como se usa o pronome relativo *cujo*?

No período a seguir, o pronome relativo *cujo* articula a oração subordinada adjetiva ao antecedente, estabelecendo uma relação de posse.

Conheci pessoalmente a autora ***cujo*** *livro foi citado na resenha.*

oração subordinada adjetiva

Estabelece relação entre o possuidor e a posse e articula os segmentos.

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*~~ *livro*).

Por uma questão de melhor sonoridade, após as preposições *a*, *com*, *de* e *em*, emprega-se, preferencialmente, o pronome *que*. Com as demais preposições e com as locuções prepositivas, usa-se *o qual* (e suas flexões): *O time contra o qual jogaremos acabou de chegar*.

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 (2012, p. 905), como o de uma regra "estrangeira", que precisa ser introduzida no repertório do falante.

Investigando +

1. Conheça um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 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.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996.

a. Com base nesse texto, explique a função dos incisos, identificados com números romanos, em relação ao *caput*, que é a parte principal de um artigo.

b. Qual recurso linguístico foi usado para indicar a obrigatoriedade das finalidades citadas nos incisos?

c. As orações subordinadas empregadas na redação do inciso II são reduzidas de qual forma nominal? E as empregadas nos incisos I, III e IV?

d. Reescreva o inciso I, transformando a oração reduzida em uma oração desenvolvida.

e. Analise o tipo de informação que essas orações reduzidas acrescentam à parte inicial de cada inciso. Qual é a preocupação dos responsáveis pelo documento?

1. a. Os incisos completam a informação do *caput*.
1. b. O uso do futuro do presente do indicativo na forma verbal *terá*.
1. c. Infinitivo e gerúndio, respectivamente.
1. d. I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, para que/a fim de que possibilitem o prosseguimento de estudos. Verifique se os estudantes usaram uma oração desenvolvida e não uma reduzida de infinitivo (com *para possibilitar*, por exemplo).
1. e. A preocupação em contextualizar cada finalidade do Ensino Médio que citam, marcando objetivos ou as formas de efetivação esperadas.

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

Fala aí!

A LDB determina como deve ser o Ensino Médio. Com base em sua experiência de estudante, você diria que o Brasil tem conseguido colocar a lei em prática?

Estratégia: Analise separadamente cada aspecto indicado pelos incisos e, então, formule uma síntese. Lembre-se de que a divisão do problema em partes para resolvê-lo com mais eficiência é um dos pilares do pensamento computacional.

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

2. Leia este webquadrinho da ilustradora gaúcha Majane Silveira. A quadrinista costuma abordar episódios do cotidiano, aos quais chama de "conversas fiadas".



© MAJANE/UMASPOTOCAS

SILVEIRA, Majane. Instagram: @umaspotocas, 2019. Postagens.

a. Explique, com suas palavras, a "mensagem" da Zuzu ao leitor nesse webquadrinho.

b. Como a interlocução com o leitor é construída pelas linguagens verbal e não verbal?

c. Quanto ao sentido, qual é a função da oração introduzida pela palavra *que* na primeira fala de Zuzu? E na segunda fala?

d. A palavra *que* tem a mesma classificação nos dois períodos? Justifique sua resposta.

e. A fala do terceiro quadrinho poderia ser reescrita assim: Saiba serem descartáveis. Por que essa construção parece menos adequada que a original?

f. O que explica a escolha de "xícaras de cerâmica e canudinhos de inox" como contraponto das "pessoas que desprezam você"?

2. a. Zuzu está encorajando o leitor a não se preocupar com as pessoas que não o tratam bem.
2. b. 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 o leitor.
2. c. 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.
2. d. Não. A primeira ocorrência deve ser classificada como pronome relativo, pois introduz uma oração subordinada adjetiva; a segunda é uma conjunção integrante, visto que introduz uma oração subordinada substantiva.

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: *Quero fazer um pedido: que você me empreste a obra de Graça Graúna*.

2. e. Sintaticamente, a construção é válida e não há alterações no sentido, mas soa menos natural no contexto informal da comunicação representada. Comente com os estudantes que a escolha entre formulações próximas deve considerar vários níveis de adequação, inclusive a adequação ao nível de linguagem.
2. f. Dando sequência à ideia de descartável, que usou para qualificar as pessoas que desprezam as outras, a ilustradora escolheu como contraponto dois objetos que têm sido usados para evitar o descarte.

3. Leia uma passagem do romance *Ainda estou aqui*, do autor paulista contemporâneo 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. p. 15-16.

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?

d. A maioria desses segmentos é regida pela preposição *de*. Com que palavra a preposição os está articulando?

e. Compare um trecho do texto e uma reescrita que desenvolve as orações reduzidas.

Não nos lembramos [...] de [...] não conseguir desvirar e chorar até alguém acudir.

Não nos lembramos de que não conseguimos desvirar e de que choramos até que alguém acudisse.

3. a. O parágrafo é composto de um único período, muito extenso, formado por várias orações subordinadas e coordenadas.
3. b. Essa composição sugere a intensidade e a rapidez com que ocorrem as descobertas da criança, assunto do parágrafo.
3. c. São as *primeiras imagens* e *os feitos da vida*.
3. d. Com a forma verbal *lembramos*, da oração principal.

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

Por que o uso das orações reduzidas de infinitivo produz um efeito mais coerente com as demais orações do parágrafo em termos de forma e de sentido?

f. 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.

g. Perceba 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*?

3. e. O uso do infinitivo gera uma construção mais sintética, que se encaixa melhor na sequência já bastante saturada. Além disso, concentra a informação nas ações, que correspondem àquilo de que não nos lembramos, conforme o início do texto.
3. f. 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.
3. g. O narrador finaliza a longa sequência com uma repetição que reforça o efeito de saturação, usado para mostrar a multiplicidade de aprendizagens no início da vida.

4. Leia um trecho da notícia "Crânio encontrado na Etiópia sugere o rosto do avô da humanidade". Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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".



CLEVELAND MUSEUM OF NATURAL HISTORY/AFP

Crânio de *Australopithecus anamensis* encontrado na Etiópia em 2016.

A espécie à qual pertence o crânio é a *Australopithecus anamensis* e, por ora, trata-se da mais antiga representante do gênero *Australopithecus*, um hominídeo ***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.

OLIVETO, Paloma. Crânio encontrado na Etiópia sugere o rosto do avô da humanidade. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 31 ago. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/ciencia/2019/08/31/interna_ciencia,1081393/cranio-encontrado-na-etiopia-sugere-o-rosto-do-avo-da-humanidade.shtml. Acesso em: 4 jan. 2024.

a. O que justifica a surpresa dos paleontólogos diante do que Ali Berino encontrou?

b. Explique a metáfora *avô da humanidade* para referência ao espécime encontrado.

c. Releia: "A espécie à qual pertence o crânio é a *Australopithecus anamensis* e, por ora, trata-se da mais antiga representante do gênero *Australopithecus* [...]". Relacione o uso da expressão *por ora* à produção de conhecimento científico.

d. Que termos são retomados pelo pronome relativo *o qual* em "um crânio inteiro, *no qual* o maxilar se encaixava perfeitamente" e "um hominídeo *do qual* o homem moderno descende"? **4. d.** Os termos *crânio* e *hominídeo*.

e. Justifique o emprego de preposições diferentes antecedendo *o qual*.

f. O que justifica o acento grave na oração "A espécie à qual pertence o crânio é a *Australopithecus anamensis*"? **4. f.** O verbo *pertencer* rege a preposição *a*, que se associa ao artigo *a* da expressão *a qual*.

g. A atenção ao uso da preposição antes dos pronomes relativos, entre outros fatores, mostra que o texto contou com um alto grau de monitoramento. Esse cuidado era esperado? Justifique sua resposta.
4. g. Sim. Trata-se de uma notícia sobre um tema científico, portanto espera-se um alto monitoramento do texto.

h. Com base no que foi noticiado, explique como é a rotina de trabalho em um sítio arqueológico.
4. h. 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 a outros locais para exames mais detidos.

4. a. 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 até então.
4. b. 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*.
4. c. *Por ora* tem o mesmo valor de *até este momento* e indica que avanços nas pesquisas poderão ampliar o conhecimento, modificando o que se sabe sobre os ancestrais do ser humano moderno.
4. e. A preposição *em* (*no qual*) foi exigida pelo verbo *encaixar*, e *de* (*do qual*) pelo verbo *descender*.

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

Fala aí!

O avanço da Ciência se faz aos poucos, com a contribuição de descobertas de inúmeros especialistas. Você tem vontade de ser cientista? Por quê?

Estratégia: Mostre interesse pelo que dizem seus colegas. Um argumento deles pode mudar sua visão sobre o tema.

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

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

5. **O texto a seguir foi transcrito de uma gramática escrita pelo linguista Marcos Bagno, destinada, principalmente, a professores. Leia o trecho em que o autor comenta uma pesquisa e responda às questões sobre o uso de pronomes relativos antecedidos por preposição.**

Nos resultados de uma extensa pesquisa sobre o tema, Vilma Reche Corrêa (1998: 82) escreveu:

> Se uma das finalidades do ensino institucional é veicular a língua culta, podemos, com estes dados, concluir que isso não vem ocorrendo com as relativas. Tanto nos dados orais como nos escritos, os informantes não escolarizados e os alunos da 1ª a 8ª série produzem quase que exclusivamente relativas cortadoras, com exceção de 2 casos de relativa padrão na 6ª série.
>
> Depois de empreender a pesquisa com estudantes do ensino fundamental, a autora se dirigiu ao ensino médio. Seus resultados a levaram a escrever:
>
> O uso da relativa padrão passou de 7% na série inicial para 44% na final, enquanto a estratégia vernacular [cortadora] decresceu de 93% para 56%, um resultado que confirma a importância do ensino de 2º grau para a aquisição da relativa preposicionada (p. 90).

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 914-915.

a. Conheça alguns períodos citados na página 915 da mesma gramática para exemplificar construções classificadas como "cortadoras" e "copiadoras".

Cortadoras:

(1) Este é um trabalho que me dediquei de corpo e alma.

(2) É um caso que todos estão interessados.

Copiadoras:

(3) Esses professores que a gente vai entrar em contato com eles são novos.

(4) Uma boa causa é aquela que você faz parte dela.

Reelabore essas construções conforme a norma-padrão.

b. Compare os exemplos com as reformulações feitas e conclua: o que são construções "cortadoras" e "copiadoras"?

c. A pesquisadora afirma que a abordagem da regra na escola contribui para a mudança nos hábitos linguísticos. Que estratégia utiliza para sustentar seu ponto de vista?

d. Comentando os resultados da pesquisa, Marcos Bagno afirma que o uso da preposição antes de pronome relativo já não é uma regra do português brasileiro aprendida naturalmente e questiona-se:

> Ensinar ou não ensinar a estratégia padrão? Como ela há de aparecer em muitos dos textos que serão lidos e estudados ao longo da escolarização, é preciso ao menos familiarizar os estudantes com ela, mostrar o processamento sintático envolvido, os deslocamentos sofridos pela preposição etc. É principalmente por meio da reflexão sobre o uso que será possível conscientizar as pessoas de que existem determinadas regras que, embora contrariando a intuição linguística dos falantes nativos, ainda contam com alguns focos de resistência, como os gêneros textuais mais monitorados.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 916-917.

Como o especialista justifica a necessidade de ensinar o uso conforme a norma-padrão?

e. Embora recomende o ensino da norma-padrão, Bagno afirma, na página 917 da mesma obra, que essa decisão resulta da pressão de uma cultura linguística elitizada, que não considera os "desenvolvimentos da língua portuguesa em solo brasileiro nos últimos 500 anos". Explique a crítica feita pelo linguista.

5. a. Este é um trabalho a que me dediquei de corpo e alma. É um caso em que todos estão interessados. Esses professores com que a gente vai entrar em contato são novos. Uma boa causa é aquela de que você faz parte.

5. b. Construções cortadoras são aquelas em que a preposição devida não é empregada antes do pronome relativo. Construções copiadoras são aquelas em que, além de não ser utilizada a preposição devida, há a duplicação do referente por meio de um segundo pronome, além do pronome relativo *que*.

5. c. Os dados que obteve ao aplicar uma pesquisa, a qual evidenciou que os estudantes do Ensino Médio – período em que ocorre o estudo das orações com pronomes relativos – utilizam mais as estruturas conforme a norma-padrão.

5. d. O linguista afirma que o uso conforme a norma-padrão é encontrado em gêneros textuais mais monitorados, inclusive os que serão lidos e estudados na escola, o que justifica os estudantes entrarem em contato com esse tipo de construção. Ele também afirma que refletir sobre o ensino da norma-padrão contribui para que os falantes percebam como funcionam as relações de poder que envolvem a língua, já que algumas construções persistem, embora não ocorram naturalmente ao falante.

5. e. Bagno entende que o ensino da língua e a definição da norma-padrão ainda se submetem às construções típicas do português europeu. Por uma questão de pressão das elites, essa norma ainda é tomada como padrão. Sua crítica segue a perspectiva da decolonialidade, denunciando o lugar de inferioridade e dependência em que os falantes brasileiros se colocam quando mantêm essa postura.

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

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Uma resenha crítica

Nesta atividade, você vai produzir duas resenhas. Começará com uma resenha escrita; depois, ela será adaptada para divulgação em vídeo. Uma delas será apresentada aos colegas da escola como uma lembrança que você deixará neste final de Ensino Médio.

Escolha um produto cultural contemporâneo de que você goste muito e que o represente de alguma forma. No campo da literatura, você pode escolher entre romances, coletâneas de contos, livros de poemas, textos teatrais, *graphic novels*, webpoemas etc. Mas também é possível escolher álbuns musicais, filmes, séries, *games*, mangás, entre outros produtos culturais.

Dica de professor

Que tal aproveitar para pesquisar obras literárias contemporâneas? Você pode gostar dos textos com visão de mundo, temas e modo de se expressar próximos de suas experiências e pode contribuir para que seus colegas também os conheçam.

Planejando minha resenha

Inicie a produção com um bom planejamento, sem se esquecer do contexto de sua publicação.

Da teoria...	... para a prática
O autor de uma resenha deve demonstrar conhecimento consistente do segmento cultural em que se insere o produto que está analisando.	Leia resenhas sobre produtos culturais semelhantes ao que você escolheu para saber quais critérios costumam ser utilizados nas análises. Em um mangá, por exemplo, analisam-se o enredo, os traços, a colorização, a qualidade da encadernação etc.
O produto cultural analisado na resenha deve ser contextualizado.	Pesquise informações sobre o autor, seu estilo e suas principais obras. Tente descobrir como a obra escolhida se relaciona com as demais, como foi recebida pela crítica, se teve sucesso de público etc.
A opinião do resenhista sobre uma obra deve ser justificada com elementos objetivos.	Analise detidamente o produto cultural. Encontre exemplos daquilo que você considera ser o ponto forte e também do que não é bem-sucedido. Anote as informações para facilitar a consulta posterior.
O tipo de público determina o grau de aprofundamento da resenha e a linguagem menos ou mais técnica usada nela.	Avalie quanto seu público conhece sobre as particularidades do produto cultural e planeje recursos que sejam compatíveis com tal conhecimento.

Dica de professor

Não reproduza informações sobre o autor e sua obra se não puder confirmá-las em fontes confiáveis.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 1: SAM100/SHUTTERSTOCK, 2: HURRICANEHANK/SHUTTERSTOCK, 3: NADUN PRABODANA/SHUTTERSTOCK, 4: ARTUR DIDYK/SHUTTERSTOCK, 5: NEXTMARSMEDIA/SHUTTERSTOCK, 6: KOZLIK/SHUTTERSTOCK, 7: ROMAN SAMBORSKYI/SHUTTERSTOCK, 8: HATSAK/SHUTTERSTOCK

Elaborando minha resenha

1. No parágrafo introdutório, identifique o produto cultural de que trata a resenha, já evidenciando um ponto de vista.
2. Desenvolva o texto articulando a descrição do produto cultural e a avaliação crítica. Enfatize aquela que é, na sua opinião, a maior virtude da obra e, se houver pontos negativos, comente-os, explicando por que não são suficientes para você desgostar da obra.
3. Cuide para que seu julgamento não corresponda apenas à expressão de um gosto ou interesse pessoal. A recomendação deve estar apoiada em critérios objetivos, que mostrem um conhecimento que ultrapassa o senso comum.
4. Finalize essa primeira versão do texto recomendando ao leitor que conheça a obra.
5. Elabore um título que revele uma opinião sobre a obra ou destaque sua principal característica. Se preciso, use uma linha fina para identificá-la, como no exemplo.

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

Ode aos tempos suspensos

O rapper e escritor Gaël Faye evoca seus dias de garoto no Burundi, na África Oriental, em livro ilustrado pelo quadrinista Hippolyte

CARAMICO, Thais H. **Quatro Cinco Um**, São Paulo, ano 7, ed. 70, p. 42, maio 2023.

6. Procure aprimorar os recursos linguísticos usados para construir a apreciação. Os adjetivos e as locuções adjetivas são fundamentais para marcar o ponto de vista e podem substituir declarações mais longas. Por exemplo, o período "Acho que essa obra desperta o interesse de todos" pode ser substituído pela expressão *essa obra instigante*, permitindo outra construção, mais coesa e assertiva.

7. Leia o texto em voz alta, para verificar se há períodos incompletos sintaticamente ou divisões inadequadas de parágrafos.

8. Verifique se o texto apresenta uma linha de raciocínio clara, sem repetição desnecessária de ideias. Se for preciso, reveja a ordem das informações ou coloque subtítulos que organizem os dados em blocos.

9. Faça uma última leitura, atenta à ortografia-padrão, à pontuação e aos mecanismos de regência e concordância. Embora a resenha permita o emprego de expressões informais, mantenha um bom monitoramento.

10. Decida se vale a pena incluir algum recurso que permita a identificação imediata da opinião expressa no texto, como uma nota ou estrelas. Analise também se poderia usar recursos complementares, como imagens da capa do livro ou do autor.



11. Inclua também uma fotografia sua interagindo com a obra. Esse recurso não é comum em resenhas, mas se justifica considerando o contexto específico em que circulará.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA

Reescrevendo minha resenha

A produção será avaliada em duplas, usando a grade de itens a seguir. Além de apontar os itens bem realizados, faça comentários que ajudem o colega a aprimorar o texto. Anote a lápis pontos de melhoria relativos à linguagem, inclusive se perceber excesso de informalidade. Depois, ouça a avaliação de seu texto.

Itens para avaliação do texto

A	A recomendação para que o leitor conheça o produto cultural é clara?
B	O produto cultural foi adequadamente descrito?
C	A apreciação está sustentada por argumentos consistentes?
D	A resenha usou critérios que revelam intimidade com o segmento cultural em que a obra se insere?
E	O conteúdo apresentado e a linguagem usada para expressá-lo são adequados ao público heterogêneo, sendo, portanto, acessível também aos leigos?
F	A linguagem é monitorada? O grau de formalidade é compatível com os leitores e com o gênero?
G	O texto constrói uma linha de raciocínio coerente?
H	O texto está isento de trechos confusos?
I	A escolha e a posição dos recursos complementares, caso tenham sido usados, são adequadas e produtivas?

Após a avaliação, reveja seu texto para aprimorá-lo. Mesmo que seu colega não tenha apontado falhas graves, uma nova leitura poderá mostrar pontos a serem melhorados.

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

Retextualizando minha resenha

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

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

A resenha que você produziu será a base para um novo texto, uma resenha em vídeo. Como você já sabe, a mudança da escrita para a fala exige alterações. Além disso, uma produção textual em vídeo articula outras semioses (linguagens). Produza sua resenha seguindo as orientações.

Roteiro

Para organizar o conteúdo de sua resenha em vídeo, produza um quadro com os seguintes itens.

Tempo	Texto falado ou lido	Imagens

Preencha-o, considerando a ordem em que as informações serão apresentadas e aquilo que deve aparecer na tela. Nos itens a seguir, há indicações de como enriquecer esse roteiro.

Fala

Use linguagem descontraída. Algumas marcas de oralidade podem aparecer, mas não exagere no uso de marcadores conversacionais (como *tá?*), evite gírias e não descuide do monitoramento. Fale com naturalidade, evitando gesticular em excesso para não roubar a atenção do que realmente importa. Pronuncie as palavras com clareza e cuide para que o ritmo não seja nem monótono nem acelerado. Enfatize algumas palavras importantes, usando gestos para acompanhá-las e aumentando ligeiramente o tom de voz.

Interação com o público

Lembre-se de que o vídeo é uma lembrança que deixará para os colegas. Planeje como vai cumprimentá-los e se despedir deles e como vai criar a impressão de que estão conversando. Perguntas e o manuseio do produto cultural em questão são recursos úteis.

Filmagem e edição

Faça a filmagem com equipamentos simples, como um celular. Cuide para que o ambiente esteja iluminado e silencioso.

Para a edição, se possível, baixe gratuitamente um *software* de edição de vídeos. Com ele, faça cortes e substitua trechos que apresentem falhas, como voz muito baixa ou hesitações. Ele também possibilitará a inclusão de legendas, *stickers*, fotografias, trilha sonora etc.

Ao terminar o vídeo, faça uma autoavaliação, adaptando as grades de critérios que você tem usado ao longo do curso. Se quiser reeditar o vídeo, use o *software* de edição. Por fim, poste sua produção no *blog* da turma.

Divulgação

Divulgue sua resenha escrita ou em vídeo. As resenhas escritas farão parte de uma revista cultural; as em vídeo ficarão expostas no *blog* da turma, podendo ser acessadas por meio de *QR codes*. Todos os colegas da escola poderão interagir com as publicações. Será confeccionado um mural para que afixem comentários sobre as resenhas: eles podem comentar se sentiram vontade de ler algo, se concordam ou não com uma avaliação, se incluiriam outros argumentos etc.

Filmagem e edição. Caso os estudantes não disponham de equipamentos para a edição, proponha que filmem com um celular e não façam interrupções na fala ao longo da gravação. Explique que mesmo apresentadores experientes, em algumas situações, reformulam passagens de que não gostaram diante do público.
Se a filmagem for inviável, você pode propor aos estudantes que apenas elaborem um roteiro detalhado do que fariam ou que apresentem a resenha oralmente para a turma, usando recursos que não dependam de tecnologia, como cartazes e objetos relacionados ao produto cultural resenhado.

Para encerrarmos

1. A pergunta cria espaço para os estudantes expressarem incômodos, caso tenham sido desrespeitados. Promova a conciliação dos envolvidos e lembre-os de que, na vida adulta, será preciso lidar com situações em que pessoas expressarão algo de que não gostaremos. Eles precisarão aprender a dar respostas ponderadas, buscar a conciliação, dimensionar os fatos com racionalidade e exigir respeito sem ser violentos.
2. A ideia é que os estudantes comparem produções em que podem tratar de algo de que gostam com outras em que devem discutir um tema escolhido pelo livro didático ou pelo professor. Comente que, na Educação Básica, eles precisaram entrar em contato com todas as áreas; na continuidade dos estudos, poderão escolher algo mais próximo de seus interesses. Além disso, serão mais autônomos e não devem minimizar a possibilidade de encontrar prazer no acesso à cultura. Finalize convidando-os a não abandonar a arte, principalmente a literatura, em que poderão encontrar diversão, encantamento, análises sagazes da vida e, principalmente, companhia.

Para encerrarmos

Conversem sobre a experiência de produzir e divulgar a resenha.

1. **Experienciando o mundo do trabalho.** No mundo do trabalho, estamos sujeitos a avaliações de nossos projetos e ações. Nesta atividade, a exposição das resenhas criou uma situação de avaliação pública. Como foi a reação dos demais estudantes às resenhas produzidas pela turma? Como você se sentiu em relação aos comentários que sua resenha recebeu?
2. Muitas pessoas preferem realizar tarefas que se relacionem com seus interesses pessoais. Poder tratar de um produto cultural de que gosta tornou essa experiência de produção mais prazerosa?

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

Capítulo 5

PALESTRA: UMA FALA BEM PREPARADA



ARQUIVO PESSOAL

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

A cientista social e criadora de conteúdo Nátaly Neri em palestra realizada em São Paulo (SP).

Atualmente, há diversas maneiras de entrar em contato com um conteúdo consistente apresentado oralmente: por meio de um *podcast*, assistindo a uma aula interessante, vendo um documentário ou mesmo por meio de um bate-papo com alguém que domina bem um tópico. Neste capítulo, você vai estudar um texto produzido com base em uma palestra sobre um tema importante do Brasil contemporâneo. Além disso, vai se expressar escrevendo um discurso que será apresentado oralmente.

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

Leitura inicial

Diálogo interdisciplinar com Geografia, História e Sociologia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Percurso do capítulo

- Palestra: leitura
- Orações subordinadas adverbiais
- Discurso: produção

Você lerá, a seguir, um trecho de um dos capítulos da obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, do filósofo e ativista indígena Ailton Krenak, produzido com base em uma palestra proferida por ele em um evento realizado na Universidade de Lisboa, em Portugal, em 2019.

Antes de iniciar a leitura, converse com os colegas.

1. Ailton Krenak tornou-se conhecido no Brasil em 1987 devido a um discurso que fez na tribuna da Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela elaboração da Constituição brasileira de 1988. Você sabe o que foi abordado nesse discurso histórico e por que chamou tanto a atenção?
2. O título *Ideias para adiar o fim do mundo* provoca sua curiosidade? O que você espera de uma palestra com esse título?

Agora, leia o texto para conhecer as ideias defendidas por Krenak em sua palestra.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Ailton Krenak discursando na tribuna da Assembleia Nacional Constituinte, em Brasília (DF), em 1987.

ODS 13

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

1. Resposta pessoal. É possível que os estudantes tenham tido contato com o discurso de Krenak pela mídia ou já o tenham estudado em outras disciplinas. Krenak discursou sobre o que considerava ser um retrocesso na luta pelos direitos indígenas e, durante o discurso, fez uma *performance*: enquanto falava, pintou seu rosto com tinta preta (de jenipapo) para simbolizar o luto.

2. Resposta pessoal. A pergunta comunica-se com uma informação que será dada no texto, a de que o título da palestra motivou a formação de uma plateia maior do que era esperado.

Ideias para adiar o fim do mundo

A primeira vez que desembarquei no aeroporto de Lisboa, tive uma sensação estranha. Por mais de cinquenta anos, evitei atravessar o oceano por razões afetivas e históricas. Eu achava que não tinha muita coisa para conversar com os portugueses – não que isso fosse uma grande questão, mas era algo que eu evitava. Quando se completaram quinhentos anos da travessia de [Pedro Álvares] Cabral e companhia, recusei um convite para vir a Portugal. Eu disse: "Essa é uma típica festa portuguesa, vocês vão celebrar a invasão do meu canto do mundo. Não vou, não". Porém, não transformei isso numa rixa e pensei: "Vamos ver o que acontece no futuro".

Em 2017, ano em que Lisboa foi capital ibero-americana de cultura, ocorreu um ciclo de eventos muito interessante, com *performances* de teatro, mostra de cinema e palestras. De novo, fui convidado a participar, e, dessa vez, nosso amigo Eduardo Viveiros de Castro faria uma conferência no teatro Maria Matos, chamada "Os involuntários da pátria". Então, pensei: "Esse assunto me interessa, vou também". No dia seguinte ao da fala do Eduardo, tive a oportunidade de encontrar muita gente que se interessou pela estreia do documentário *Ailton Krenak e o sonho da pedra*, dirigido por Marco Altberg. O filme é uma boa introdução ao tema que quero tratar: como é que, ao longo dos últimos 2 mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência?

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.

[...]

"Ideias para adiar o fim do mundo" – esse título é uma provocação. Eu estava no quintal de casa quando me trouxeram o telefone, dizendo: "Estão te chamando lá da Universidade de Brasília, para você participar de um encontro sobre desenvolvimento

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

sustentável". (A UnB tem um centro de desenvolvimento sustentável, com programa de mestrado.) Eu fiquei muito feliz com o convite e o aceitei, então me disseram: "Você precisa dar um título para a sua palestra". Eu estava tão envolvido com as minhas atividades no quintal que respondi: "Ideias para adiar o fim do mundo". A pessoa levou a sério e colocou isso no programa. Depois de uns três meses, me ligaram: "É amanhã, você está com a sua passagem de avião para Brasília?". "Amanhã?" "É, amanhã você vai fazer aquela palestra sobre as ideias para adiar o fim do mundo".

No dia seguinte estava chovendo, e eu pensei: "Que ótimo, não vai aparecer ninguém". Mas, para minha surpresa, o auditório estava lotado. Perguntei: "Mas todo esse pessoal está no mestrado?". Meus amigos disseram: "Que nada, alunos do *campus* todo estão aqui querendo saber essa história de adiar o fim do mundo". Eu respondi: "Eu também".

Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Li uma história de um pesquisador europeu do começo do século XX que estava nos Estados Unidos e chegou a um território dos Hopi. Ele tinha pedido que alguém daquela aldeia facilitasse o encontro dele com uma anciã que ele queria entrevistar. Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: "Ela não vai conversar comigo, não?". Ao que seu facilitador respondeu: "Ela está conversando com a irmã dela". "Mas é uma pedra." E o camarada disse: "Qual é o problema?".

Em 2015, o colapso de uma barragem de rejeitos de minério de ferro despejou aproximadamente 50 milhões de metros cúbicos de lama tóxica no rio Gualaxo do Norte, afluente do rio Doce. Esse desastre ambiental inviabilizou o uso do rio Doce pelos Krenak.

Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi **atingido pela lama** da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo "não estou para conversa hoje", as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: "Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser".

Aílton Krenak é considerado uma autoridade não apenas pelo ativismo indígena, mas também pela maneira como defende os direitos humanos. Suas ideias têm sido retomadas para construir argumentos de autoridade em várias redações do Enem. Essa possibilidade é explorada no Capítulo 10 do volume de Redação.

Assim como aquela senhora hopi que conversava com a pedra, sua irmã, tem um monte de gente que fala com montanhas. No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?

Os Massai, no Quênia, tiveram um conflito com a administração colonial porque os ingleses queriam que a montanha deles virasse um parque. Eles se revoltaram contra a ideia banal, comum em muitos lugares do mundo, de transformar um sítio sagrado num parque. Eu acho que começa como parque e termina como *parking*. Porque tem que estacionar esse tanto de carro que fazem por aí afora.

É um abuso do que chamam de razão.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 5-11.

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

Refletindo sobre o texto

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

3. **A palestra que deu origem ao texto dirigia-se a uma plateia formada por portugueses.**
   a. Como, no primeiro parágrafo, ele constrói a crítica à colonização?
   b. Por que a maneira como Krenak tratou do tema não se confunde com intransigência?

4. **No segundo parágrafo, ocorre a transição entre a contextualização e o início da abordagem do tema. Identifique o recorte temático, isto é, o aspecto específico do tema que Krenak escolheu desenvolver e o ponto de vista do qual parte.**

5. **No quarto e no quinto parágrafos, Krenak aborda a escolha do título de sua palestra.**
   a. Por que ocorre uma quebra de expectativa?
   b. A presença de um grande público de estudantes na palestra em Brasília (DF), a primeira com esse título, chamou a atenção de Krenak para aquilo que, na perspectiva dele, é um equívoco da sociedade contemporânea. Qual?

6. **Nos parágrafos 7 a 10, Krenak conta histórias. De que forma elas se relacionam com o que ele já havia dito?**

7. **O último parágrafo do texto é o único constituído por apenas uma frase. Qual efeito é produzido por essa organização do texto?**

8. **O texto em estudo foi, originalmente, uma palestra. Conheça, agora, a transcrição de parte de outra palestra proferida por Ailton Krenak em Lisboa, dois anos antes.**



TEATRO DO BAIRRO ALTO

Cena da palestra "Do sonho e da terra", proferida por Ailton Krenak e realizada no Teatro Maria Matos, em Lisboa, Portugal, 2017.

[00:00:29]

Mediadora: Bom... Muito boa tarde. Bem-vindos e obrigado por estarem aqui conosco hoje... É a segunda conferência, o segundo debate do dia... e tenho o prazer de apresentar Ailton Krenak... que estará aqui hoje... está hoje aqui ao meu lado para falar conosco. E depois, às nove e meia, teremos a oportunidade de ver um filme sobre o seu percurso de vida, a oportunidade de ver um percurso de uma grande riqueza. Eu vou fazer uma apresentação muito sucinta de Ailton Krenak, que é um reconhecido militante indígena dos direitos humanos. O Ailton nasceu em 1953 no Vale do Rio Doce, nas Minas Gerais. Eventualmente alguns de vocês conhecem este nome, *Rio Doce*, por causa de uma grande catástrofe ecológica que aconteceu no ano passado... e pertence, como o seu nome também indica, à etnia Krenak... [...].

3. a. Krenak associa a viagem de Pedro Álvares Cabral, comemorada pelos portugueses, à invasão das terras que são hoje o Brasil e já estavam ocupadas. Além disso, evita usar o termo *descobrimento*, optando por se referir a esse evento como *travessia*, e denota não admirar os navegadores quando se refere a eles como *Cabral e companhia*.

3. b. Embora tenha sido crítico, Krenak não deixou de considerar a possibilidade de restabelecer uma relação com os portugueses, expressa por "vamos ver o que acontece no futuro". Ele insinuou uma abertura para o diálogo, que se concretiza, por exemplo, com a palestra realizada.

4. Krenak vai tratar da construção histórica da ideia de humanidade, procurando demonstrar que está equivocada e que isso promove escolhas erradas e justifica a violência.

5. a. A escolha de um título costuma resultar de reflexão, mas Krenak indica que a escolha foi apressada. Além disso, o título sugere que seriam apresentadas soluções para um problema, mas ele não tem as respostas.

5. b. A ideia de que existem respostas simples para os problemas ambientais que a humanidade enfrenta. Para o palestrante, esse equívoco está relacionado ao mito da sustentabilidade.

6. As histórias contadas relacionam-se com a fala de Krenak, no terceiro parágrafo, acerca das diferenças entre a visão de mundo das sociedades brancas europeias, que tem sido imposta a todos, e a de outros povos.

7. A construção enfatiza o sentido da frase que funciona como conclusão do que estava sendo dito. A frase destaca o fato de que, embora a sociedade branca europeia acredite estar usando a razão, qualidade que não enxerga nos demais povos, está agindo de forma irracional em relação ao planeta.

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

[00:06:16] **8. a.** A construção original reconhece a origem de Krenak como indígena e sua luta por direitos que são para todos, enquanto a reformulação destacaria sua luta em prol dos indígenas.

Krenak: Boa tarde. É... uma honra, um privilégio muito grande que eu possa estar aqui falando com vocês que acolheram essa chamada pra esse nosso é... momento de... encontro, de comunicação. Esse arquipélago que nos reúne com esse tema das questões indígenas ele foi é... muito bem é... delineado pela... apresentação do tema dos é... "Involuntários da pátria", que o professor Eduardo Viveiros nos trouxe ontem à noite. Alguns de vocês tiveram a oportunidade de compartilhar esse encontro desde ontem, os que estão chegando e que ainda não tiveram a oportunidade de ter essas notícias eu vou é... tomar a liberdade de me referir a alguns desses é... desses temas que já foram referidos porque eles são reincidentes [...].

CONFERÊNCIA de Ailton Krenak em Lisboa. Lisboa: [*s. n.*], 2017. 1 vídeo (127 min). Publicado pelo canal Arquivo Teatro Maria Matos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m8MI9lzdlZ8. Acesso em: 27 jun. 2024.

a. As palestras costumam ser antecedidas por apresentações feitas por alguém que representa os organizadores do evento. Na apresentação de Krenak, ele foi chamado de "reconhecido militante indígena dos direitos humanos". Analise a ordem das palavras nessa expressão. Que mudança de sentido seria provocada pelo deslocamento de *indígena* para o final da sequência?

b. As palestras são falas públicas formais. Que elementos composicionais típicos do gênero foram utilizados por Krenak?

c. A fala, no trecho, tem um ritmo desacelerado e muitas pausas. Na sua opinião, isso precisa ser corrigido em situações de fala pública formal? Justifique sua resposta.

d. A menção à conferência "Os involuntários da pátria" permite contextualizar esse texto em relação ao lido anteriormente. Explique por quê.

Zoom na língua

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

9. Segundo Ailton Krenak, o título da palestra proferida na Universidade de Brasília resultou de um processo que não foi planejado. Justifique a afirmação analisando o trecho a seguir, especialmente as palavras *tão* e *que*:

Eu estava **tão** envolvido com as minhas atividades no quintal **que** respondi: "Ideias para adiar o fim do mundo".

10. O autor afirma que seu contato com o público na palestra realizada em Brasília o fez refletir sobre o "mito da sustentabilidade". Que sentido costuma ser atribuído à *sustentabilidade*? Que palavras revelam que Krenak não valida esse conceito?

11. Releia o seguinte trecho.

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade.

a. A conjunção coordenativa *e* estabelece a relação de sentido de adição, mas, em "a Terra e a humanidade", há um segundo valor implícito, fundamental para a construção da tese do autor. Identifique esse valor.

b. O texto relaciona duas observações: as pessoas se iludindo com a ideia de que são a humanidade e as pessoas se alienando da natureza. Que conjunção é responsável por relacionar as duas observações? Que sentido ela expressa?

c. As duas observações também podem ser associadas pela locução *à medida que*, que estabelece uma relação de sentido de proporção. Elabore um período usando essa locução para confirmar esse uso.

d. Krenak associa a primeira dessas observações a uma referência intertextual. Qual é essa referência? Que sentido constrói?

11. d. Ao usar a expressão *enquanto seu lobo não vem*, Krenak alude ao conto de fadas "Chapeuzinho Vermelho". A referência sugere que as pessoas foram envolvidas em um relato fantasioso o qual sugere um perigo futuro.

8. b. O cumprimento e a referência ao próprio contexto de comunicação, antes de dar início ao desenvolvimento do tema.

8. c. Resposta pessoal. Os estudantes devem considerar que, embora as falas públicas formais, como a palestra, sejam, em geral, preparadas previamente, o momento da fala não permite um planejamento longo, por isso são comuns as pausas, necessárias para a elaboração de determinadas formulações, bem como as hesitações e reformulações. Alguns podem alegar que seria interessante criar estratégias para uma fala mais acelerada para conquistar a plateia, enquanto outros podem alegar que o ritmo mais lento contribui para a compreensão do que é dito, além de ser coerente com as propostas de vida de Krenak. Independentemente da preferência pessoal, não podem desconsiderar as particularidades da modalidade falada, embora possam mencionar que casos extremos de discursos muito pausados deveriam ser corrigidos.

8. d. No texto anterior, Krenak menciona ter aceitado ir a Portugal pela primeira vez por ter interesse pela conferência do professor Viveiros de Castro. A menção à ocorrência da palestra no dia anterior, no texto da atividade 8, revela que esta é a fala que Krenak aceitou fazer.

9. Nesse trecho, Krenak afirma que a decisão sobre o título foi abrupta, impensada, já que, no momento da pergunta, estava entretido com outras atividades.

10. *Sustentabilidade* é o nome que tem sido dado a processos em que o aproveitamento dos recursos naturais é feito de modo controlado a fim de não esgotar a natureza. Ele chama o conceito de *mito*, no sentido de relato fantasioso, e diz que foi usado para "embalar", ou seja, para fazer dormir, iludir.

11. a. Embora coordene *Terra* e *humanidade*, no contexto a conjunção *e* sugere que os dois termos não se somam, aproximam, construindo a ideia de que houve um afastamento entre as pessoas e a Terra.

11. b. A conjunção é *enquanto*, que sugere tempo simultâneo/concomitante.

11. c. Sugestão: À medida que nos iludíamos com a ideia de que éramos a humanidade, fomos nos alienando da natureza.

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

Investigando nossa língua

Tópicos

- Oração subordinada adverbial
- Valor semântico das conjunções

As atividades que você realizou em ***Zoom* na língua** examinaram a construção de alguns períodos do texto *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, destacando a relação de **subordinação**, que você começou a estudar no capítulo anterior. Vamos dar continuidade a esse estudo.

Oração subordinada adverbial

Como você viu, a palestra teve como um dos principais pontos o questionamento da separação entre o ser humano e a natureza, que ocorre porque as pessoas passaram a considerar que fazer parte da *humanidade* ou *ser civilizado* pressupõe apartar-se da *Terra*. Nesse contexto, a ideia de tempo é importante: o autor entende que o processo de afastamento está em curso há muitos anos, o que resulta na consolidação desse tipo de pensamento.

Note como os verbos foram empregados para construir essa referência temporal no seguinte trecho.

> Fomos, **durante muito tempo**, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – **enquanto seu lobo não vem** –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade.

Os segmentos "durante muito tempo" e "enquanto seu lobo não vem" têm função equivalente: ambos acrescentam uma circunstância de tempo. No entanto, sua estrutura se diferencia.

durante muito tempo adjunto adverbial	×	*enquanto seu lobo não vem* oração subordinada adverbial

Assim como nesse exemplo, em outros segmentos, o autor se valeu de orações subordinadas adverbiais, que acrescentam circunstâncias com valores diversos – tempo, causa, condição, comparação, entre outros – ao conteúdo expresso em outra oração.

Acompanhe a análise de algumas orações, considerando o contexto e o fato de que se classificam conforme as circunstâncias expressas.

> "Ideias para adiar o fim do mundo" – esse título é uma provocação. Eu estava no quintal de casa **quando me trouxeram o telefone**, dizendo: "Estão te chamando lá da Universidade de Brasília, **para você participar de um encontro sobre desenvolvimento sustentável**". (A UnB tem um centro de desenvolvimento sustentável, com programa de mestrado.) Eu fiquei muito feliz com o convite e o aceitei, então me disseram: "Você precisa dar um título para a sua palestra". Eu estava tão envolvido com as minhas atividades no quintal **que respondi**: "Ideias para adiar o fim do mundo". **A pessoa levou a sério** e colocou isso no programa. [...]

A oração subordinada adverbial acrescenta circunstâncias ao conteúdo expresso em outra oração, de que é dependente. Note a relação desta **oração subordinada adverbial temporal** com a oração que a antecede.

A **oração adverbial final** expressa o sentido de finalidade ou objetivo. Esta é uma oração reduzida de infinitivo. Sua forma desenvolvida é: para que você participe…

Perceba a ligação entre a oração principal e a subordinada: "**tão** envolvido… **que**…". Trata-se de uma **oração adverbial consecutiva**, que expressa consequência.

As duas orações estão coordenadas, mas a ideia também poderia ser expressa por uma **oração adverbial causal**, que apresenta o motivo de algo declarado na oração principal: **Como a pessoa levou a sério**, colocou isso no programa.

Como antecipamos no volume 2 (Capítulo 1), em boxe para os estudantes e comentário para o professor, alguns estudiosos questionam a visão da tradição gramatical do português, que reconhece apenas os processos de subordinação e coordenação. Além da correlação, antes referida, sugerem a inclusão da hipotaxe adverbial, visão que altera significativamente a classificação das orações adverbiais.

Biblioteca do professor. Para uma melhor compreensão do tema, sugerimos a leitura de "Subordinadas adverbiais", na *Nova gramática do português brasileiro*.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 371.

Para aproveitamento didático, desconsideraremos a condição de oração intercalada do exemplo em foco, preferindo destacar a equivalência estrutural com o segmento que o antecede. No texto a seguir, serão analisadas orações adverbiais padrão.

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

Dica de professor

Em certos períodos, a conjunção introduz uma oração sugerindo a noção de modo. Leia: *Falou 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.

A análise destacou quatro tipos de oração adverbial. Quando estão em suas formas desenvolvidas, elas são introduzidas por conjunções ou locuções conjuntivas subordinativas, que estabelecem relações de sentido específicas.

- As **orações temporais** são introduzidas por *quando* e *enquanto*, como você notou nos exemplos, e por locuções conjuntivas como *sempre que*, *antes que*, *até que* etc., que expressam valores específicos. A palavra *mal* também tem valor temporal em orações como *Mal* [*assim que*] *aceitou o convite, já teve de indicar o título da palestra*.
- As **orações finais** costumam ser introduzidas por *para que* e *a fim de que*. É comum que apareçam na forma reduzida, como no caso analisado.
- As **orações consecutivas** são introduzidas por *tão… que*, *tanto… que*, *de modo que*, *de forma que* etc. A oração consecutiva apresenta a consequência ou o resultado daquilo que foi declarado na oração a que se subordina.
- As conjunções mais comuns nas construções com **orações causais** são *porque*, *pois*, *já que*, *visto que*, *uma vez que* e *como*, este último usado em orações que antecedem a principal, como no exemplo criado com base no texto.

Existem mais cinco tipos de **oração subordinada adverbial**.

Orações conformativas



Exprimem acordo de um fato com outro. Exemplo:

*"**Como** disse o pajé yanomami Davi Kopenawa, o mundo acredita que tudo é mercadoria, a ponto de projetar nela tudo o que somos capazes de experimentar."*

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 23.

Orações condicionais



Expressam condição para que a declaração da oração principal se efetive ou não. Exemplo:

*"**Se** você for para Tóquio, Berlim, Nova Iorque, Lisboa ou São Paulo, verá o mesmo entusiasmo em fazer torres incríveis, elevadores espiroquetas, veículos espaciais…"*

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 11.

Orações comparativas



Apresentam uma comparação. É muito comum que o verbo da oração comparativa sofra elipse. Exemplo:

*Precisamos respeitar a natureza **como** nossos ancestrais [fizeram].*

Orações concessivas



Apresentam uma informação que poderia alterar ou anular o que é dito na oração principal, mas não o faz. Exemplo:

***Embora** oprimidos pelos europeus, os povos originários não desistiram de sua luta.*

Orações proporcionais



Exprimem a noção de graduação associada ao que é declarado na oração principal. Exemplo:

***À medida que** fomos incorporando o conceito europeu de humanidade, fomos nos separando da Terra.*

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

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. Leia.

Fiquem atentos, porque esse é um problema sério. (oração coordenada sindética explicativa)

O público ficou atento porque reconheceu a seriedade do tema. (oração subordinada adverbial causal)

Para alguns estudiosos, a relação de proporção é uma subcategoria da relação temporal, já que sempre envolve a noção de simultaneidade. Remeta os estudantes à questão 11c de ***Zoom* na língua** para que analisem esse aspecto.

1. **Agora, considerando a relação expressa pelas orações subordinadas adverbiais e os exemplos apresentados, relacione as orações aos seguintes grupos de conjunções típicas.**

a. *à proporção que*, *quanto mais... menos*, *quanto melhor... menor* etc.

b. *conforme*, *como*, *consoante*, *segundo*.

c. *qual*, *tal qual*, *assim como*, *tão... quanto*, *mais...* [*do*] *que*, *melhor...* [*do*] *que*, *maior...* [*do*] *que*.

d. *caso*, *desde que*, *a menos que*, *contanto que* etc.

e. *ainda que*, *mesmo que*, *conquanto*, *se bem que*, *apesar de que*.

1. a. Proporcional.
1. b. Conformativa.
1. c. Comparativa.
1. d. Condicional.
1. e. Concessiva.

2. **Algumas conjunções podem estabelecer mais de uma relação de sentido. Identifique e explique um caso.**

2. Sugestão: A conjunção *como* pode relacionar orações estabelecendo o sentido de causa, conformidade ou comparação. A conjunção *conforme* pode estabelecer relação de proporção ou conformidade.
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Investigando +

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

1. Leia os primeiros parágrafos da reportagem "*Rap*, mantra e giras".

"Se pudesse, diria para outras crianças que elas [entidades] nunca fazem e nunca vão fazer mal a ninguém", diz Janaina Alves de Sousa, 9, criança que vive no bairro Campanário, em Diadema, na Grande São Paulo. As entidades a que ela se refere são os exus e orixás, cultuados na umbanda e que são citados em cantos dessa religião.

A menina conta que, embora saibam que ela segue essa crença, não canta as músicas do terreiro em voz alta na escola, pois diz acreditar que os colegas teriam medo ou a julgariam. Para ela, as religiões de matriz africana sofrem preconceito.

Ela dá como exemplo o entendimento errado sobre o termo *macumba*, comumente usado de forma ofensiva e não com a real finalidade. "É um pedido feito para os guias com o intuito de fazer o bem", explica.

Essa sensação não é incomum entre as crianças que seguem alguma crença e é uma das questões vividas na infância.

SILVA, Jacqueline Maria da; RUGIANO, Jariza. *Rap*, mantra e giras. **Agência Mural**, São Paulo, 20 abr. 2023. Disponível em: https://www.agenciamural.org.br/especiais/criancas-de-7-religioes-contam-como-praticam-a-fe-em-meio-ao-cenario-de-intolerancia/. Acesso em: 23 set. 2024.

a. A linha fina dessa reportagem é: "Crianças de 7 religiões contam como praticam a fé em meio ao cenário de intolerância". Que dado do contexto brasileiro pode explicar a abertura da reportagem com a praticante de umbanda?

b. A reportagem é iniciada com uma citação: "Se pudesse, diria para outras crianças que elas [entidades] nunca fazem e nunca vão fazer mal a ninguém". Qual é o efeito de sentido provocado pelas escolhas da falante na construção de "nunca fazem e nunca vão fazer"? Explique sua resposta.

c. Transcreva a oração subordinada adverbial presente na citação. Depois, identifique o valor semântico estabelecido pela conjunção e explique qual sentido é construído pela oração.

d. Relacione o sentido construído pela oração analisada no item **c** à oração adverbial concessiva presente no parágrafo seguinte.

e. Muitas notícias e reportagens tratam da intolerância religiosa. Com base no início do texto, qual é o foco da cobertura? Que efeito pretende?

f. No final da reportagem há um quadro com o texto a seguir. O que ele sugere sobre o projeto editorial da agência de jornalismo?

Apesar de não ser uma religião institucionalizada, a população indígena também possui uma série de ritos e diversas culturas. Contatamos crianças e seus responsáveis de aldeias presentes nas periferias da Grande São Paulo, como na região do pós-balsa de São Bernardo do Campo, mas não quiseram conceder entrevista, apontando a língua falada como um dos obstáculos.

SILVA, Jacqueline Maria da; RUGIANO, Jariza. *Rap*, mantra e giras. **Agência Mural**, São Paulo, 20 abr. 2023. Disponível em: https://www.agenciamural.org.br/especiais/criancas-de-7-religioes-contam-como-praticam-a-fe-em-meio-ao-cenario-de-intolerancia/. Acesso em: 23 set. 2024.

2. Leia o poema a seguir, do poeta piauiense Nêgo Bispo. Ele faz referência a comunidades formadas predominantemente por população negra, que conseguiram a autossuficiência por meio de relações comunitárias, mas foram desmanteladas, com uso de violência.

Tá ligado!

As conjunções, especialmente as que estabelecem relações de consequência, concessão e comparação, funcionam como operadores argumentativos e são fundamentais para a coesão do texto. No Enem, essa qualidade do texto é avaliada na Competência IV.

Tá ligado! O papel dos operadores argumentativos é estudado, principalmente, no Capítulo 11 do volume de Redação.

1. a. O fato de praticantes de umbanda e de outras religiões afro-brasileiras, como o candomblé, serem aqueles que mais sofrem preconceito, muitas vezes traduzido em atos de violência.

1. b. Ocorrem os efeitos de certeza e de ênfase pelo uso de *nunca*, que acumula o valor de negação e de tempo (em nenhum tempo, jamais), e do mesmo verbo flexionado em dois tempos: o presente expressa uma ação permanente e o futuro a reforça, marcando que não haverá alteração.

1. c. A oração adverbial "Se pudesse" é introduzida por uma conjunção com valor condicional e apresenta a possibilidade de esclarecer a religião como uma ação de difícil realização.

1. d. A mesma ideia é sugerida pela contraposição entre a informação de que as crianças conhecem a religião da menina, expressa na oração concessiva, e a dificuldade que ela tem de manifestar-se sobre isso publicamente.

1. e. A explicitação de como a intolerância afeta as crianças, o que contribui para uma maior responsabilização de todos em relação ao problema.

1. f. O quadro evidencia a preocupação da agência com a inclusão de todos os grupos sociais e com a apresentação de justificativas a seu leitor.

Biblioteca cultural

Antônio Bispo dos Santos (1959-2023), o Nêgo Bispo, foi morador do Quilombo Saco-Curtume, em São João do Piauí (PI). Além de poeta, foi um ativista da causa quilombola. Conheça mais sobre o mestre no *site Saberes Tradicionais UFMG*, mantido pela Universidade Federal de Minas Gerais.



ARQUIVO PESSOAL

O poeta e ativista Nêgo Bispo.

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

Investigue

Segundo as leis brasileiras, o que define uma comunidade como quilombola? O isolamento e a manutenção de um estilo de vida ligado às origens é uma exigência para a condição de quilombola?

Estratégia: Procure informações em *sites* de entidades públicas que se dedicam à promoção dos valores afro-brasileiros, como a Fundação Cultural Palmares.

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

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.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

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.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Fogo!... Queimaram Palmares. *In*: SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI: UnB, 2015. p. 45.

a. Em 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. 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*?

d. O verso "Não queimarão a ancestralidade" é uma síntese das ideias expressas ao longo do poema. Explique, separadamente, como ele se relaciona com o trecho entre a primeira e terceira estrofes, com a quarta estrofe e com a quinta estrofe.

2. a. Resposta pessoal. Os estudantes podem indicar uma relação adversativa (que poderia ser expressa pelas conjunções *mas*, *porém* etc.) ou concessiva (expressa por *embora*, *ainda que* etc.), considerando que há uma oposição entre os atos de queimar e nascer, ou apontar uma relação de conclusão (que poderia ser expressa por *logo*, *consequentemente* etc.), entendendo que o ato de queimar gera, como reação, o nascimento de outra comunidade.

2. b. Sugestão: Todas as estrofes são iniciadas com a mesma frase. Na sequência, é usado o mesmo período composto por coordenação, mas alternam-se 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.

2. c. *Se* é uma conjunção condicional. A alteração para *quando* trocaria a ideia de hipótese pela de tempo, indicando realização certa.

2. d. As três primeiras estrofes afirmam que a destruição de uma comunidade não impede o nascimento de outra. Portanto, a ancestralidade está mantida; a quarta estrofe trata do contínuo processo de resistência pelo nascimento de novas comunidades, o que revela a sobrevivência da ancestralidade; a quinta estrofe indica a possibilidade de se eliminarem os elementos materiais, mas não a noção de ancestralidade que se mantém na cultura.

3. A atividade será feita em duplas, e os itens permitirão aos estudantes a correção de percurso ainda enquanto a realizam. Sugerimos que, no final, você solicite a um dos estudantes que relate o percurso percorrido para a resolução da atividade e que a turma apresente eventuais dúvidas.

3. **ESMIUÇANDO O ENEM** **Forme uma dupla para resolver a atividade.**

(Enem)

Cidade grande

Que beleza, Montes Claros.
Como cresceu Montes Claros.
Quanta indústria em Montes Claros.
Montes Claros cresceu tanto,
ficou urbe tão notória,
prima-rica do Rio de Janeiro,
que já tem cinco favelas
por enquanto, e mais promete.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Cidade grande. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 81.

No trecho "Montes Claros cresceu tanto, / [...], / que já tem cinco favelas", a palavra *que* contribui para estabelecer uma relação de consequência. Dos seguintes versos, todos de Carlos Drummond de Andrade, apresentam esse mesmo tipo de relação:

A. "Meu Deus, por que me abandonaste / se sabias **que** eu não era Deus / se sabias que eu era fraco."

B. "No meio-dia branco de luz uma voz **que** aprendeu / a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu / chamava para o café."

C. "Teus ombros suportam o mundo / e ele não pesa mais **que** a mão de uma criança."

D. "A ausência é um estar em mim. / E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, / **que** rio e danço e invento exclamações alegres."

E. "Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas **que** esperam ser escritos."

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

As questões a seguir vão ajudá-lo a checar a resposta.

a. O enunciado menciona uma relação de consequência. Descreva como essa relação está estabelecida nos versos destacados.

b. Agora, descreva como se dá a relação de consequência no item **D**.

c. A resolução da atividade pode ser dificultada pelo fato de os versos destacados no item **D** estarem fora de contexto e de ter uma linguagem mais poética. Entretanto, uma similaridade pode facilitar a resolução. Nos versos "Montes Claros cresceu tanto, / [...], / que já tem cinco favelas", qual palavra se articula com *que* para construir a ideia de consequência? E nos versos do item **D**?

d. Para resolver a questão, não é preciso identificar a função sintática da palavra *que*, mas esse conhecimento pode ajudar a confirmar a resposta. Qual é a função sintática de *que* nas alternativas **A**, **B** e **E**? Caso não consiga classificar a palavra, explique como ela se relaciona com os outros termos da oração.

e. A palavra *que* funciona sintaticamente da mesma forma nos versos do enunciado e na alternativa **C**. Que outro recurso você poderia usar para descartar essa alternativa?

3. Resposta: **D**.

3. a. Sugestão: Há um fato – o grande crescimento de Montes Claros – e um resultado ou efeito desse fato – já ter cinco favelas.

3. b. As orações *rio*, *danço* e *invento exclamações alegres* são o resultado do que o eu lírico informou no trecho anterior.

3. c. Nos versos do enunciado aparece a palavra *tanto*; nos versos do item **D**, há a palavra *tão*.

3. d. Na alternativa **A**, *que* é conjunção integrante e, nas alternativas **B** e **E**, pronome relativo.

3. e. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes afirmem que a atividade poderia ser resolvida apenas com a análise da relação de sentido (aspecto semântico) e, nesse caso, a alternativa **C**, por indicar comparação e não consequência, seria descartada.

4. Os estudantes devem representar a seguinte informação: a oração adverbial é separada por vírgula quando aparece antes da oração principal ou se está intercalada. Quando está após a principal, a vírgula é opcional. A construção de um algoritmo levará os estudantes a se debruçar sobre as informações, o que tende a resultar em apropriação da regra.

4. **É lógico!** **Você vai construir um algoritmo para orientar o uso de vírgula com orações adverbiais. Analise os exemplos a seguir, que devem ser tomados como padrão. Escolha entre construir um fluxograma e apresentar as informações usando apenas a linguagem verbal.**

Quando você chegar, iniciarei a apresentação.
Iniciarei, quando você chegar, a apresentação.
Iniciarei a apresentação (,) quando você chegar.

É lógico!

Um algoritmo é uma sequência de instruções para alcançar um objetivo. Os passos devem ser finitos e bem determinados. Leve isso em conta na resolução da atividade 4.

5. **Bate-papo de respeito.** **Leia alguns versos do poeta mato-grossense Manoel de Barros (1916-2014), um dos expoentes da poesia contemporânea brasileira.**



MARLENE BERGAMO/FOLHAPRESS

O escritor Manoel de Barros.

Contenho vocação pra não saber línguas cultas.
Sou capaz de entender as abelhas do que alemão.
Eu domino os instintos primitivos.
A única língua que estudei com força foi a portuguesa.
Estudei-a com força para poder errá-la ao dente.

BARROS, Manoel de. Línguas. *In*: BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 381.

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

5. Resposta pessoal. Sugerimos que a discussão seja feita em pequenos grupos para que todos tenham a oportunidade de falar. Percorra os grupos para recolher alguns depoimentos que sejam interessantes e possam ser apresentados à turma por meio de paráfrase ou do convite aos estudantes para repeti-lo. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Os versos reproduzidos revelam o modo particular como o poeta compreende o uso da língua, uma ideia que ele expressou, de maneiras diferentes, em outros poemas e em entrevistas. Discuta com os colegas as questões a seguir.

- Como vocês interpretam o último verso?
- Como vocês se sentem, neste final do Ensino Médio, em relação ao uso da língua? Estão mais preparados para reconhecer e utilizar as formas mais adequadas a cada situação de comunicação?
- Algum de vocês usa a língua com uma função artística, como fazer versos de poemas ou canções? Como vocês encaram o uso da norma-padrão nesse contexto?

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

Tá ligado!

A concepção de "direitos humanos" está relacionada à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Os princípios desse documento são parâmetros para a redação do Enem, principalmente para a elaboração da proposta de intervenção.

Tá ligado! No Capítulo 7 do volume de Redação, os estudantes estudam o respeito aos direitos humanos no contexto da prova do Enem.

Além da publicação de textos construídos durante o planejamento de uma palestra ou discurso, pode ocorrer o contrário: a elaboração de um texto com base na fala que foi feita.

Ailton Krenak foi convidado a fazer uma palestra porque é uma figura prestigiada socialmente. É especialista em questões ambientais e direitos humanos, e as pessoas têm interesse em ouvi-lo falar de temas relacionados a esses assuntos.

A palestra é uma fala planejada, ou seja, o palestrante conhece antecipadamente o tema, o tempo de que dispõe e detalhes da situação de comunicação, como o público esperado. A preparação de uma palestra envolve, frequentemente, pesquisa, além da construção cuidadosa de uma linha de raciocínio para expor o tema, e é muito comum que esse planejamento tome a forma de um texto, que pode, inclusive, vir a ser publicado.

Nesta atividade, você se envolverá em uma experiência de comunicação semelhante, que terá dois momentos.

- Primeiro, você vai preparar, por escrito, um discurso com 40 a 60 linhas sobre o tema *O que os jovens podem esperar do futuro?*, para ser publicado em uma revista da escola.
- Depois, deve preparar-se para apresentar o discurso oralmente, caso seja escolhido pela turma. Nesse caso, fará o discurso em sala de aula e, eventualmente, no evento de encerramento do Ensino Médio, no final do ano.

Preparando o terreno

A definição do tema e do ponto de vista

A pergunta *O que os jovens podem esperar do futuro?* é bastante ampla e exige que você selecione um recorte temático para que possa aprofundar a abordagem e construir uma linha de raciocínio coerente.

Reflita sobre questões sociais, ambientais, políticas, tecnológicas, de saúde, entre outras, e escolha um recorte temático que lhe pareça importante abordar com outros jovens que, como você, estão finalizando a educação básica e entrando em uma nova fase da vida. Lembre-se de que os jovens não são iguais: procure contemplar a diversidade das juventudes.

Defina, também, o ponto de vista que vai defender, considerando o efeito que deseja conseguir. Com *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak procurou desestabilizar algumas crenças, como a de que bastam algumas ideias para resolver problemas que são estruturais.

E você: que efeito pretende produzir nos colegas com seu discurso? A partir de qual tema quer fazer isso?

Após refletir, anote o tema, formule uma frase que expresse seu ponto de vista sobre ele e crie um título provisório para o discurso.

A pesquisa

A sustentação de um ponto de vista requer argumentação. Quais dados científicos podem ser utilizados para construir um raciocínio válido e dar credibilidade à identificação de um problema, à análise de sua dimensão, à visão de seus efeitos e à eventual apresentação de uma proposta de solução?

1. Procure conceitos desenvolvidos por especialistas da área que expliquem ideias ou fenômenos necessários à compreensão do tema.
2. Investigue dados concretos, como estatísticas e resultados de estudos.
3. Busque comentários de especialistas que possam introduzir informações com as quais concorde e queira desenvolver ou possam confirmar suas afirmações.
4. Lembre-se de usar apenas fontes confiáveis. Procure comparar dados para certificar-se de que está sustentando seu raciocínio com informações verdadeiras, e não contribuindo para a divulgação de desinformação (*fake news*).
5. Registre os dados usando esquemas, síntese em tópicos ou resumos.
6. Anote as fontes para que possa incluir os créditos das citações.

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

Planejando meu discurso

Você já definiu o tema e o ponto de vista e já realizou a pesquisa do material que servirá de base para a argumentação. Parte do planejamento, portanto, está pronta. Concentre-se, agora, na linha de raciocínio e nas estratégias de convencimento.

Da teoria...	... para a prática
Esse tipo de discurso costuma ser iniciado com uma referência à situação de comunicação: o que significa, para o produtor do texto, participar do evento ou falar do tema; como foi o processo de preparação da fala etc.	Seu discurso foi solicitado pela escola, que planejou o evento de encerramento do Ensino Médio. Como isso pode ser aproveitado na construção da contextualização do discurso?
A explicitação do recorte temático e do ponto de vista contribui para o acompanhamento do raciocínio e pode ser um gancho para captar a atenção do leitor.	Que recurso você pode utilizar para que a menção do recorte temático e do ponto de vista se destaque entre as outras informações? Valeria a pena transformá-los em perguntas retóricas? Seria melhor usar construções como *O tema de que quero falar hoje é…*?
O desenvolvimento do tema é feito com argumentos. Todos os dados, relatos, exemplos, citações etc. devem cumprir a função de comprovar o ponto de vista.	Em que ordem devem ser apresentados os dados previamente selecionados para que construam uma linha de raciocínio clara, coerente e voltada à comprovação do ponto de vista?
Os discursos procuram defender um ponto de vista sobre o tema em foco. Além disso, têm como objetivo causar algum impacto no ouvinte.	Qual é o recado que deseja passar aos colegas por meio da conclusão do discurso? Que efeito quer provocar? Tente encontrar uma história curta, uma citação de alguém respeitado, um trecho literário, uma informação que sejam tão significativos que possam finalizar o texto e se manter na memória do interlocutor.

Elaborando meu discurso

7. Prepare o texto conforme seu planejamento. É importante que conte com contextualização, apresentação do recorte temático e do ponto de vista, desenvolvimento com argumentos que comprovem o tema e conclusão.

8. Verifique se o título provisório é adequado; se preciso, substitua-o.

9. Analise suas afirmações. Elas consideram as juventudes, isto é, a pluralidade dos jovens? Sua reflexão considera as várias realidades dos estudantes com quem convive?

10. Procure modalizar seu discurso para marcar sua opinião (*felizmente, lamentavelmente, extraordinário* etc.), seu grau de certeza quanto ao conteúdo (*eu acho, certamente, é inquestionável* etc.) e suas projeções (*confio, espero* etc.).

11. Seja cuidadoso com as generalizações. Nem sempre o resultado de uma observação pode ser estendido a todos os casos ou a casos semelhantes. Uma afirmação como *Todos os jovens são dependentes das redes sociais* é inverídica e vai reduzir a credibilidade de seus argumentos.

12. Evite as digressões: todos os comentários, narrativas e exemplos incluídos no texto precisam estar relacionados ao projeto dele, isto é, ao objetivo definido e à linha de raciocínio que está sendo construída.

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

13. Use conectores para estabelecer relações entre as orações dos períodos, entre os períodos e entre os parágrafos. Relações de condição, causa, consequência, proporção, entre outras, contribuem para a progressão do texto e para sua clareza.

14. Use linguagem adequada à situação de comunicação, que exige formalidade.

15. Leia o texto em voz alta para identificar e corrigir falhas, procurando observar a segmentação dos períodos e dos parágrafos. Perceba se há períodos incompletos ou trechos confusos. Caso encontre um período muito longo, verifique se a divisão dele contribuiria para facilitar a compreensão da ideia. No sentido oposto, verifique se períodos segmentados poderiam ser unidos com um conectivo que explicitasse a relação entre as ideias.

Reescrevendo meu discurso

A produção será avaliada em trios. Primeiro, leia seu texto em voz alta para os dois colegas e ouça os comentários deles acerca dos itens a seguir.

Depois, troquem os textos entre si para que cada um aponte eventuais desvios em relação à pontuação, ortografia padrão, concordância etc. Também é importante observar se não há marcas de informalidade ou a repetição desnecessária de palavras.

Itens para avaliação do texto

A	O discurso apresenta contextualização, ou seja, existe alguma referência à relação do produtor do texto com o tema ou com o evento?
B	O recorte temático e o ponto de vista foram apresentados de maneira explícita? Eles foram estrategicamente destacados?
C	Os argumentos estão construídos sobre bases confiáveis?
D	Os argumentos ajudam a ampliar o conhecimento sobre o tema, provocando a reflexão?
E	A conclusão do texto é coerente com o ponto de vista anunciado e com os argumentos apresentados?
F	A linha de raciocínio desenvolvida é clara e coerente?
G	O texto e, em especial, sua conclusão provocam algum efeito sobre o interlocutor?
H	Há palavras e expressões que modalizam o texto, marcando o grau de certeza do produtor quanto ao conteúdo apresentado e expressando sua avaliação sobre o que é dito?
I	A linguagem está adequada ao contexto de comunicação, inclusive ao objetivo do texto?

Considerando os comentários dos colegas e as anotações feitas em seu texto, reescreva-o.

Divulgando meu discurso

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

Ao longo da coleção, nas seções de produção textual, você e os colegas foram estimulados a divulgar seus textos, contextualizando as atividades, e a dialogar sobre essas produções. Desta vez, sugerimos que alguns de vocês fiquem responsáveis por preparar a edição da revista em que serão divulgados os discursos da turma.

A revista deve contar com capa, sumário, um texto de abertura, os discursos dos estudantes e os discursos de alguns profissionais da escola, especialmente convidados. Além disso, incluam fotografias da turma para tornar o material mais interessante e fazer dele uma boa recordação do Ensino Médio.

Preparando minha apresentação e escolhendo o orador da turma

Você produziu um texto considerando dois objetivos: a publicação em uma revista e a preparação de um discurso oral. Para o primeiro objetivo, mobilizou estratégias próprias da modalidade escrita e considerou que seu interlocutor leria o texto. Para o segundo, precisará adaptá-lo a uma nova situação, em que o interlocutor o ouvirá.

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

Seu objetivo, agora, é modificar o texto considerando essa nova situação. No ato de leitura, podemos regular o processo de compreensão, isto é, lemos mais devagar quando deparamos com um trecho complexo, voltamos às partes do texto que não entendemos bem, confirmamos o referente de um pronome quando ficamos confusos, entre outras ações. Isso não é possível quando ouvimos um texto, por isso é preciso que o produtor do discurso favoreça a compreensão. Por outro lado, quem discursa pode lançar mão de outros recursos para construir o sentido do texto e seu efeito. Leia.

16. Verifique se alguma passagem do texto é difícil de acompanhar quando a ouvimos, e modifique-a usando construções sintáticas mais simples.

17. Certifique-se de que as palavras usadas para evitar repetições (os pronomes pessoais, por exemplo) apresentam referentes facilmente identificáveis. Caso o referente tenha ficado distante ou seja difícil reconhecê-lo, opte pela repetição da palavra ou por um sinônimo.

18. Reforce a presença de termos e expressões que organizam o raciocínio e explicitam suas partes. Use construções como *em primeiro lugar*, *como disse há pouco*, *vou introduzir um novo aspecto*, *para concluir*, entre outras.

19. Introduza alguns vocativos que se refiram a quem está ouvindo. Eles contribuem para estabelecer a conexão de quem ouve com o que está sendo dito.

20. Treine a leitura em voz alta para definir o ritmo, as pausas e a entonação. Esses recursos também constroem o sentido do texto e favorecem a compreensão, quando bem planejados. Se possível, grave sua leitura para que consiga avaliar e corrigir seu desempenho.

Com a apresentação do discurso preparada, participe, com os colegas, da eleição do estudante que representará a turma no evento de encerramento do Ensino Médio. Para isso, vocês devem, primeiro, escolher três ou quatro representantes, considerando a maneira como eles interagiram com os colegas ao longo do Ensino Médio. Considerem, ainda, a capacidade de liderança, a ajuda que prestaram aos demais, a dedicação, entre outros aspectos. Esses representantes deverão ler seus discursos para a turma, que elegerá aquele que a representará no evento de encerramento.

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



SDI PRODUCTIONS/GETTY IMAGES

O fim da jornada no Ensino Médio é um momento de novos começos e novas oportunidades.

Caso ocorra o evento sugerido, aguarde sua realização para efetivar essa roda de conversa e acrescente perguntas que se refiram a ele, apoiadas na experiência vivida.

Para encerrarmos

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

Para finalizar, conversem sobre a experiência de produzir e divulgar o discurso.

1. Os discursos que vocês produziram são uma das marcas de encerramento da educação básica. Vocês estão finalizando o Ensino Médio e seguirão diferentes caminhos. Qual é a sensação diante disso? **1.** Resposta pessoal.

2. O discurso produzido não tinha como objetivo falar das relações afetivas da turma. Seu foco está em vocês como indivíduos cada vez menos limitados ao universo da família e da comunidade e cada vez mais inseridos na vida pública. Vocês percebem que essa transição está em curso e vai ser, agora, acelerada? Ou, para vocês, a mudança não é significativa? **2.** Resposta pessoal.

3. Quais foram os temas que mais apareceram nos discursos? O que eles dizem acerca das juventudes que estão representadas na turma? **3.** Resposta pessoal.

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

CAPÍTULO 6

EXPERIENCIANDO COMBATER A DESINFORMAÇÃO



METAMORWORKS/SHUTTERSTOCK

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

No mundo contemporâneo, a maioria das pessoas está conectada por uma rede digital de informações.

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

O filósofo Ailton Krenak, que você conheceu no capítulo anterior, é uma figura bastante popular e, por isso, alvo frequente de *fake news*. Neste capítulo, convidamos você a conhecer melhor alguns conceitos fundamentais da vida contemporânea, como "desinformação" e "bolhas sociais", para que possa protagonizar suas experiências de forma consciente e problematizar as "verdades" que chegam a você pelas mídias sociais. Está em foco a experiência crítica.

E SE A GENTE... Checasse?

Em 2019, um desastre ambiental trouxe manchas de óleo de origem desconhecida ao litoral brasileiro, especialmente do Nordeste, uma região com rica biodiversidade. Nesse período, a postagem a seguir, de conteúdo falso, foi compartilhada em redes sociais, ao mesmo tempo que a mídia fazia uma ampla cobertura do fato. Um dos temas da mídia era o trabalho dos voluntários, muitos deles ligados a ONGs ou chamados por elas, que atuavam nas praias para tentar minimizar os efeitos do óleo.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

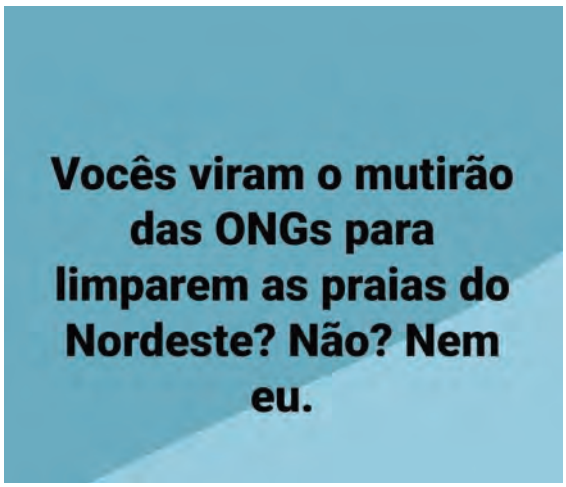
Algumas habilidades desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental contemplam a reflexão sobre a proliferação de desinformação. Para que possamos tornar os estudantes receptivos a uma nova discussão sobre o tema e ao objetivo de aprofundamento, optamos por iniciar esta sequência com um caso a ser analisado, enfatizando os interesses que envolvem a postagem de desinformação e os comentários de confirmação produzidos acerca de seu conteúdo.

Etapa 1

Leia os textos a seguir e discuta as questões com os colegas.

Texto 1

AGÊNCIA LUPA



Postagem de conteúdo falso compartilhada em rede social em outubro de 2019.

Texto 2

TV GLOBO



Frame da reportagem "Voluntários fazem mutirão para limpar manchas de óleo em praias de Alagoas", de 12 de outubro de 2019, que mostra o responsável pela ONG Praia Limpa (de amarelo) participando da limpeza da praia Pontal de Coruripe.

1. Na sua opinião, o produtor do *post* sabia que estava contando uma inverdade? Por quê?
2. Qual foi o provável objetivo de quem produziu e publicou o *post*?
3. Qual é o tom do texto? Com que propósito foi usado?
4. Que recursos contribuem para a impressão de confiabilidade do *post*?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que, provavelmente, o produtor do *post* sabia a verdade. A justificativa pode se apoiar no fato de que o *post* teve produção visual cuidadosa e contou com escrita planejada, voltada à produção de um efeito de sentido determinado, recursos que contrastam com a postura de alguém que não tem acesso a informações (no caso, o conteúdo que estava em evidência na mídia).

2. Criticar as ONGs e criar uma imagem negativa delas.
3. O texto é provocativo para chamar a atenção e atiçar a reação daqueles que criticam as ONGs.
4. O texto está gramaticalmente correto e conta com recursos visuais sóbrios.

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

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

Suponha que você tivesse recebido esse *post*. Pesquise na internet ou em materiais impressos textos noticiosos que provariam que o conteúdo dele é mentiroso. Você deve anotar o título e a fonte – nome do autor (quando houver), nome do jornal, revista ou portal de jornalismo e data – e apresentar por escrito, de modo resumido, as informações que confirmam a falsidade do *post*.

Leitura 1

Leia, agora, uma reportagem produzida por uma agência de checagem acerca da mesma postagem. Os *links* do texto foram reproduzidos em azul.

Verificação

É falso que nenhuma ONG ajudou a limpar óleo em praias do Nordeste

Circula pelas redes sociais um *post* com a afirmação de que organizações não governamentais (ONGs) não participaram de mutirões de limpeza do óleo que tem atingido as praias do Nordeste. Desde o **início de setembro**, enormes manchas desse produto têm sido trazidas do mar para o litoral. Ainda não há explicação para a origem do vazamento, **nem se sabe a quantidade total despejada no oceano**. Por meio do **projeto de verificação de notícias**, usuários do [rede social] solicitaram que esse material fosse analisado. Confira a seguir o trabalho de verificação da Lupa:

"Vocês viram o mutirão das ONGs para limparem as praias do Nordeste? Não? Nem eu."

Texto de ***post*** publicado no [rede social] que, até as 15h30 de 21 de outubro de 2019, tinha 710 compartilhamentos

FALSO

A informação, analisada pela Lupa, é falsa. A ONG **Projeto Praia Limpa** tem realizado mutirões de limpeza com a ajuda de voluntários para remover o óleo das praias de Coruripe, em Alagoas. Além disso, outras três entidades – **Instituto Verdeluz, Aquasis e Instituto Biota de Conservação** –, especializadas em fauna, prestam primeiros socorros a animais atingidos pelo produto, além de participar de grupos de trabalho montados nos estados para combater o problema.

O Projeto Praia Limpa foi criado há quatro anos e, como o próprio nome diz, tem o objetivo de atuar em defesa da conservação do litoral. "Nós fazemos um trabalho de combate ao lixo do mar e proteção das tartarugas marinhas", afirmou o coordenador da entidade, Felipe Santos, à Lupa [...]. Ele cuida da ONG junto com a esposa, a bióloga Solange Santos. Para combater o óleo e limpar as praias de Coruripe são convocados grupos de 30 pessoas, formados, em sua maior parte, por voluntários. Algumas **fotos das ações estão disponíveis no [rede social] da entidade.**

Também em Alagoas, **o Instituto Biota de Conservação** presta primeiros socorros a animais contaminados pelo óleo. O foco da entidade está em cuidar de tartarugas e mamíferos marinhos. Na página da ONG no [rede social] há *posts* que falam sobre alguns dos resgates ligados à contaminação, como o de uma **tartaruga encontrada em Maragogi (AL)** e de **outra encontrada em Coruripe**. Também foi encontrado um golfinho morto, com manchas de óleo. Representantes da entidade ainda participaram de **reuniões de emergência com órgãos ambientais**, para discutir medidas de contenção.

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

No Ceará, as ONGs **Instituto Verdeluz** e **Aquasis** também têm ajudado os animais atingidos pelo óleo e participam de **um grupo de trabalho formado pelo governo do estado em resposta à crise**. De acordo com um **balanço feito pelo Verdeluz**, sete das 37 tartarugas que encalharam no Ceará entre o início de setembro e meados de outubro tiveram contato com o óleo. Já a Aquasis usa o **seu Centro de Reabilitação de Mamíferos Marinhos para atender animais oleados**, após pedido do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e da Superintendência Estadual do Meio Ambiente do Ceará.

MORAES, Maurício. É falso que nenhuma ONG ajudou a limpar óleo em praias do Nordeste. **Lupa**, Rio de Janeiro, 21 out. 2019. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/10/21/verificamos-ong-oleo-praias-nordeste/. Acesso em: 24 set. 2024.

Por dentro do texto

1. **Com base na reportagem, identifique os procedimentos usados pela agência para checar as informações.**

2. **Os dados oferecidos ao leitor são suficientes para comprovar a participação das ONGs no combate aos efeitos do óleo no meio ambiente? Justifique.**

3. **A agência chama de "reportagens" os textos que escreve para expor checagens. Quais características do texto justificam que seja classificado como reportagem?**

4. **Com base no texto, é correto afirmar que a atuação das ONGs rivaliza com o trabalho do primeiro setor?**

Papo aberto sobre o texto

5. **A pesquisa que você realizou em E se a gente... checasse? chegou ao nome de uma ou mais ONGs citadas no texto da agência? Em caso positivo, quais são eles?**

6. **Muitos leitores postaram comentários a respeito do *post* falso. Leia alguns deles.**

Elas estão ocupadas na Amazônia, salvando as girafas.
4 a Curtir Responder

Nas praias não tem o minério que o Amazonas tem!!!
4 a Curtir Responder

Aqui no Brasil só existe a Amazônia...
4 a Curtir Responder

Muito pelo contrário, são funcionários da prefeitura que estão limpando 😉
4 a Curtir Responder

Estavam no Rock in Rio...
4 a Curtir Responder

ERICSSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

VOCÊS viram o mutirão das ONGs... [*S. l.*], 11 out. 2019. Facebook: Pobres.ZenX. Postagens.

a. Os comentários revelam uma imagem estereotipada dos integrantes das ONGs. Qual é essa imagem?

b. Os produtores dos comentários constroem uma imagem de si mesmos quando postam seus textos. Na sua opinião, que imagem esses produtores gostariam de construir?

c. Com base nas informações verdadeiras sobre a atuação das ONGs no momento do desastre, qual imagem dos produtores dos comentários acaba se evidenciando?

Setores da sociedade

O **primeiro setor** é o do poder público. O **segundo setor** corresponde ao setor privado, isto é, às atividades econômicas realizadas com o objetivo de lucro. O **terceiro setor**, também chamado de sociedade civil organizada, abrange as ONGs, instituições religiosas, entidades beneficentes e organizações compostas de voluntários, cujas ações são de caráter social, sem fins lucrativos.

1. A agência fez contato com as ONGs e verificou o material disponibilizado por elas em suas redes sociais.
2. A reportagem inclui o depoimento de um representante de uma das ONGs envolvidas, além de *links* para as redes sociais das ONGs, em que podem ser encontradas fotografias e *posts* que mostram o trabalho feito, dados suficientes para a comprovação.
3. O gênero reportagem caracteriza-se pelo aprofundamento do relato de determinado fato com base em uma investigação minuciosa (se comparada, por exemplo, com a notícia). Nesse caso, o texto de checagem partiu de um fato, a notícia falsa sobre a atitude das ONGs, e o desenvolveu baseado em informações de várias fontes, com abordagem ampla.
4. Não. Existe colaboração, como demonstra o fato de ONGs terem participado de grupos organizados pelos estados para lidar com a crise e terem atendido a pedidos de ajuda de órgãos públicos como o Ibama e a Superintendência Estadual do Meio Ambiente do Ceará, que solicitaram o uso dos centros de reabilitação para atender animais atingidos pelo óleo.

5. Resposta pessoal. É bastante provável que haja coincidência entre os dados levantados pelos estudantes e aqueles disponíveis na reportagem da agência.
6. a. A imagem de um grupo que divulga ações que não realiza, como sugere a referência irônica à defesa de girafas na Amazônia; que tem interesses econômicos não revelados, como o minério nessa região; e que é irresponsável, como sugere a acusação de estarem se divertindo enquanto havia trabalho a fazer.
6. b. A imagem de pessoas críticas, que não são enganadas pela imagem de preocupação social e ambiental das ONGs.
6. c. A imagem de pessoas ignorantes, por desconhecerem os fatos, e ingênuas, por se deixarem enganar pelo *post* falso, ou arrogantes, por imporem sua visão de mundo apesar de os fatos não a sustentarem, ou, ainda, mal-intencionadas, por mentirem.

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

d. Um dos comentários afirma, com ironia, que são os "funcionários das prefeituras que estão limpando". Por que a observação revela compreensão equivocada do trabalho a ser feito?

e. Mesmo que as pessoas tivessem críticas ao trabalho das ONGs, no contexto do desastre ambiental de 2019, os comentários feitos foram injustos. Você se lembra de outra situação envolvendo redes sociais em que ocorreu uma reação injusta? Que dica você daria a quem gosta de postar comentários e quer ser ético?

6. d. Além de não ser inteiramente verdade o que foi dito, já que os funcionários contaram com ajuda, não era inadequado que os funcionários públicos estivessem envolvidos na limpeza, afinal o Estado tem a responsabilidade de evitar ou minimizar crises ambientais.
6. e. Resposta pessoal. Os estudantes podem comentar, como exemplo de situações injustas, casos envolvendo tuítes falsos atribuídos a celebridades ou frases descontextualizadas que provocaram reações emocionais do público. É esperado que identifiquem como causa desse comportamento a imediatez com que as pessoas respondem aos textos, havendo pouca disponibilidade para o pensamento crítico, e as bolhas virtuais, que mantêm juntas pessoas com a mesma visão de mundo, havendo pouca oportunidade para o debate real e mudanças de pensamento. As dicas devem ser construídas a partir dessa constatação. Ao longo do capítulo, haverá oportunidade de aprofundar a reflexão, por isso não é preciso esgotá-la neste momento.

Investigue

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

A contaminação de praias do Nordeste com óleo ocorreu em 2019. Nota-se, hoje, alguma consequência desse desastre ecológico?

Estratégia: A pergunta é ampla; escolha um recorte: consequências ambientais, legais, econômicas etc.

E SE A GENTE... Participasse de um painel integrado?

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

A seguir, você encontrará cinco textos. O primeiro é uma resenha sobre um estudo do fenômeno das bolhas virtuais. O segundo, uma reportagem acerca de mecanismos tecnológicos que interferem em nossa leitura do mundo. O terceiro, parte de um artigo acadêmico que discute a inadequação da expressão *fake news*. O quarto, o início de uma reportagem que trata da relação entre o trabalho das agências de checagem e a liberdade de expressão. O quinto, um trecho de uma reportagem que apresenta princípios defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) para a regulação das redes sociais.

O conjunto forma um painel de dados sobre o tema.

Tá ligado!

A vulnerabilidade das pessoas à desinformação é uma das maiores preocupações atuais e já foi tema da redação do Enem em 2018.

Tá ligado! A discussão do negacionismo é o tema da produção de texto do Capítulo 3 do volume de Redação. Se achar interessante, planeje a abordagem dos dois capítulos em uma mesma sequência.

Etapa 1

Forme um grupo com quatro colegas e distribuam entre vocês os cinco textos das próximas páginas. Cada um deve fazer a leitura silenciosa apenas do texto que lhe cabe e produzir sobre ele uma síntese em tópicos ou um esquema. Esse material de consulta será o apoio para, posteriormente, cada um de vocês apresentar aos demais as ideias do texto sob sua responsabilidade.



ANDRÉ VAZZIOS/ARQUIVO DA EDITORA

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

Texto 1

Leia sugestão de resumo dos textos na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Para escapar da pós-verdade

OBJETO DIGITAL
Vídeo: O que é a pós-verdade?

Na quarta-feira, 18 de abril, a jornalista e pesquisadora Pollyana Ferrari, que sempre navegou pelas esferas da comunicação e pelas especificidades do universo digital, lançou seu sétimo livro. Em *Como sair das bolhas* (Educ e Armazém da Cultura), a professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) continua fiel às suas preocupações e investigações acadêmicas e sugere uma cruzada de enfrentamento a um dos principais perigos do nosso tempo, quando o assunto é o direito à informação: a chamada pós-verdade. "Estávamos em 2016 e começaram a aparecer os escândalos ligados à eleição do Donald Trump, nos Estados Unidos, então o mundo estava de olho nessa questão das *fake news*. Assim, no livro, minha pergunta fundamental é: como chegamos a uma época em que o desejo e a convicção falam mais alto que os fatos?", começa a explicar a autora. Fruto da pesquisa de pós-doutorado feito na Universidade da Beira Interior, em Portugal, a obra passeia pelo jornal *Público*, de Portugal, além da agência *Lupa* e do jornal *O Globo*, ambos aqui do Brasil. "Comecei olhando para as *fake news* da área política, porque era a grande discussão daquele momento, e acabei chegando num cenário combinado de redes sociais e bolhas", continua.

As bolhas a que Pollyana se refere são, talvez, o ambiente mais rico e fértil para a disseminação das *fake news* que alimentam a pós-verdade. São, segundo a jornalista, um microcosmo digital no qual todas as pessoas que eu sigo e que me seguem pensam exatamente como eu. "Esse fenômeno é provocado pelo usuário das redes sociais, que vai seguindo quem interessa e bloqueando quem é divergente, e ainda pelos tais algoritmos, que escolhem pela pessoa o que é adequado para ela, segundo dados colhidos do perfil na própria internet", conta. Esse cenário traz duas grandes mudanças imediatas na compreensão do mundo: reforça as crenças que a pessoa já tinha e, mais preocupante, leva a pessoa a entender aquele painel, o microcosmo, como traço absoluto e **inconteste** de verdade. "Se eu recebi a notícia, se estão falando disso, é porque é verdade", analisa Pollyana.

Inconteste: que não se põe em dúvida.

De acordo com as pesquisas feitas tanto no Brasil quanto em Portugal, a autora mostra que há dois públicos mais sensíveis à pós-verdade: jovens e idosos. São essas duas faixas que mais disseminam as *fake news* e que menos avaliam as consequências ou se questionam sobre a veracidade daquelas informações. "Os adolescentes já nasceram na cultura digital. Então, para eles, o que está na rede é real, é verdade. E são filhos da liberdade de expressão, uma terra em que tudo pode ser dito, porque é minha opinião", propõe. E segue: "A terceira idade não pode acreditar que alguém produziu um texto, um áudio ou um vídeo mentiroso, mas tão real. Não foram treinados para perceber essas sutilezas e compartilham sem muitos filtros".

[...]

O que a pesquisadora entendeu logo é que o público atual tem um apreço especial por realidades construídas. A blogosfera, os anúncios AdSense (aqueles que as plataformas entendem que são os nossos interesses, a partir da navegação que construímos na internet) e os algoritmos são elementos que forçam a implosão dessa fronteira entre real e invenção, e os usuários de internet respondem a esse dilema com entusiasmo, desde que a realidade seja à imagem e semelhança dos seus desejos. O que não é agradável, fica fácil resolver: dá para apagar, bloquear e deixar de seguir.

MARCONI, Elisa; BICUDO, Francisco. Para escapar da pós-verdade. **Giz**, São Paulo, 28 jun. 2018. Disponível em: http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=7501. Acesso em: 24 set. 2024.

Os adolescentes de hoje já nasceram em um universo conectado.



ISVYATKOVSKY/GETTY IMAGES

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



ANDRÉ VAZZIOS/ARQUIVO DA EDITORA

Texto 2

Confunda o algoritmo, estoure as bolhas

A dor e a delícia de viver em sociedade é lidar com as diferenças. Ao mesmo tempo que a divergência é capaz de gerar certos conflitos, é nela que surgem ideias para que os indivíduos evoluam. Mas, de uns tempos para cá, essa relação com o outro parece ter ficado homogênea. Cada um se rodeia por quem pensa e age igual a si e consome informações que **corroboram** suas percepções sobre o mundo. São as chamadas bolhas, intensificadas com o avanço das redes sociais.

[...]

De modo geral, os algoritmos das redes trabalham da mesma forma: monitoram sua atividade, suas curtidas, comentários, compartilhamentos e até o tempo que passa diante de uma mesma publicação, sem rolar o ***feed***. A partir desses dados, os algoritmos traçam um perfil do usuário, buscando compreender suas preferências para, assim, direcionar conteúdos que o façam interagir mais e mais com a própria rede.

Esse comportamento faz com que a nossa visão de mundo fique menos abrangente, segundo a mestre em psicologia Etienne Janiake. Para ela, esse processo de olhar para o mundo reforçando uma perspectiva restrita favorece a tendência de criticar e julgar aqueles que não fazem parte dela. "Com isso, a base de uma convivência em sociedade fortalecida e saudável, que é exatamente a diversidade de seus indivíduos, fica comprometida", alerta.

Para a psicóloga, as relações **genuínas** se constituem de trocas, de compartilhar visões, de se abrir ao outro e de estar aberto a percebê-lo e acolhê-lo do jeito que ele se apresenta. "Com a fixação e estreiteza do olhar, que pode ser amplificada pelas redes sociais, as trocas interpessoais tendem a ficar bastante afetadas, pois tenho a falsa sensação de abertura e diálogo, quando, muitas vezes, estou apenas reforçando as minhas visões estabelecidas", acrescenta Etienne.

Para a pesquisadora em comunicação digital e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pollyana Ferrari, a formação das bolhas serve à manipulação, que afeta até mesmo aspectos simples da vida, como seu gosto musical. "No [plataforma de *streaming* de áudio], não ouça só as ***playlists*** que ele te recomenda. O aplicativo oferece e você pensa: 'nossa, como ele me entende', mas estará ouvindo sempre a mesma coisa", diz.

Para ela, que é autora do livro *Como sair das bolhas* (Educ, 2018), as bolhas sempre existiram, mas as redes sociais intensificaram esse isolamento. Por isso, a especialista recomenda refletir antes de curtir, compartilhar ou comentar uma publicação. "Se você esperar cinco minutos – que é pouco, mas, no imediatismo das redes sociais, é um tempo enorme – você já dá menos importância para aquilo", explica.

Ao evitar o *like* imediato, o usuário confunde o algoritmo, o que é um primeiro passo para sair das bolhas virtuais. "Um uso mais reflexivo dessas plataformas ajuda e a gente dribla o algoritmo, porque ele precisa de compartilhamento, de *likes*, precisa de você olhando", avalia Pollyana.

Etienne acrescenta que, para sair das bolhas, vale a pena questionar a si mesmo: Estou me relacionando com esse assunto ou com essa pessoa a partir de um lugar de abertura e leveza, ou estou tentando encaixar o outro em um espaço rígido e predeterminado? Quando alguém se apresenta com uma visão diferente da minha, consigo perceber que a perspectiva dele pode ser complementar à minha, e não excludente? Sinto-me aberto a reconhecer que estou em constante transformação?

VITAL, Gabriel. **Vida & Arte**, São José do Rio Preto, p. 46, 9 nov. 2019.

Corroboram: confirmam, comprovam.

***Feed*:** na *web*, fluxo de conteúdos atualizados que o usuário pode percorrer.

Genuínas: verdadeiras, legítimas.

***Playlists*:** listas de vídeo ou de áudio para reprodução.

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

Texto 3

Fake news e desinformação: definições e características



ASIANDELIGHT/SHUTTERSTOCK

As *fake news* não são compartilhadas apenas por pessoas mal-intencionadas. Muitas vezes, a falta de cuidado contribui para a disseminação de informações falsas.

[...] A partir de 2018, passou a haver na academia e entre autoridades internacionais um abandono progressivo do termo *"fake news"*, visto como insuficiente para explicar as práticas em tela. Embora o vocábulo ainda seja de grande conhecimento e empregado no debate público e em parte da literatura, para uma explicação mais rigorosa alinhamo-nos àqueles que optam por não o adotar. Um dos motivos envolve a banalização e sua instrumentalização por grupos políticos, que passaram a classificar opiniões divergentes ou incômodas de *"fake news"*, desgastando seu significado e as suas características.

Tandoc Jr. ***et al.*** (2018) traçam um histórico registrando como o termo *"fake news"* foi empregado para nominar diferentes finalidades, como paródia, sátira, conteúdo fabricado, manipulação, publicidade e propaganda política, mas ganhou conotações distintas, indo de um termo explicativo a uma palavra da moda (*buzzword*). **Lazer *et al.*** (2018, p. 1094) definem o problema como "informação fabricada que imita notícias na forma mas não no processo organizacional ou no intuito". Esses textos são marcados por processos de *"misinformation"* (informação falsa) e *"disinformation"* (informação falsa propositalmente divulgada para enganar pessoas). Em relatório, o Comitê de Digital, Cultura, Mídia e Esportes do Parlamento Britânico (DCMS, 2019) também emprega a diferenciação, **cunhando** como marco desta a intenção. A desinformação, assim, está relacionada com uma conduta consciente de produção ou difusão de material sabidamente falso ou enganoso.

Forma abreviada do latim *et alii*, que significa "e outros", usada em citação de obra junto do nome de um dos autores para indicar que há mais de três autores.

Esse é o modelo para referência a um estudo no interior de um texto acadêmico – artigo, relatório de pesquisa etc. Se o nome do autor não estivesse incorporado ao texto, deveria aparecer entre parênteses: (Lazer *et al.*, 2018, p. 1.094).

Wardle e Derakhsan (2017) também adotam essa distinção, mas expandem-na agregando um terceiro prefixo. No modelo conceitual dos autores, a "*mis-information*" seria a difusão de informação falsa, embora sem intuito de prejudicar. A "des-informação" envolveria conteúdo sabidamente falso, fabricado ou manipulado com intenção de gerar dano. A "*mal-information*" representaria a disseminação de informações corretas, embora com intuito de prejudicar, como vazamentos, discurso de ódio e assédio. Essas três categorias estão dentro de um fenômeno que caracterizam como "desordem informacional". Os autores apresentam uma tipologia de sete modalidades de manifestações de "*dis e mis information*", que busca reconhecer a nuance de diferentes formas e elementos presentes nesses conteúdos: (1) sátira ou paródia: sem intenção de causar mal, mas com potencial de enganar; (2) conteúdo enganoso: uso enganoso de informação para ressaltar um determinado enquadramento ou argumento; (3) conteúdo impostor: quando fontes genuínas são personificadas de forma fraudulenta; (4) conteúdo fabricado: novo material, 100% falso, com o objeto de causar dano; (5) conexões falsas: quando manchetes, fotos e elementos não correspondem ao que diz a mensagem; (6) conteúdo falso: quando conteúdo genuíno é disseminado com falso contexto; e (7) conteúdo manipulado: quando conteúdo genuíno é manipulado para enganar ou confundir.

VALENTE, J. C. L. Regulando desinformação e *fake news*: um panorama internacional das respostas ao problema. **Comunicação Pública** [*On-line*], v. 14, n. 27, 2019. Disponível em: https://journals.openedition.org/cp/5262. Acesso em: 24 set. 2024.

Cunhando: adotando.

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



VEFIMOV/GETTY IMAGES

O trabalho de checagem de fatos contribui para o combate à desinformação.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Curadoria da informação**

Texto 4

Aos Fatos pode dizer que certos conteúdos da revista Oeste são falsos, decide TJSP

Tribunal reverteu indenização de R$ 50 mil que havia sido imposta à agência de checagens na primeira instância

Por maioria dos votos, a 3ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) considerou improcedente o pedido de indenização por danos morais e materiais e de retirada de conteúdo do ar da revista Oeste contra a agência de checagem Aos Fatos. A revista Oeste argumentava que o fato de ter tido duas de suas reportagens sinalizadas como desinformação prejudicou a circulação do conteúdo [...] e lhe causou prejuízo financeiro. Isso porque a agência havia sido contratada pela rede social para apontar conteúdos com possível desinformação.

As matérias defendiam a eficácia do "tratamento precoce" no combate à Covid-19 – o que é uma informação falsa – e desinformavam sobre uma suposta inexistência de queimadas na Amazônia.

Na primeira instância, a agência de checagem havia sido condenada a pagar uma indenização por danos morais no valor de R$ 50 mil e uma indenização por danos materiais em valor que ainda seria apurado, sob a justificativa de que a agência "opera com a indisfarçável intenção de censurar as demais fornecedoras de conteúdo", e que este comportamento seria "incompatível com as liberdades civis e políticas, ainda que lastreada na tentativa de proteger a sociedade contra a propagação de notícias falsas". A decisão foi tomada pelo juiz Marcelo Augusto Oliveira, da 41ª Vara do Foro Central Cível de São Paulo.

Os desembargadores que julgaram o caso não concordaram com a visão do juiz. O relator, desembargador Viviani Nicolau, ressaltou que a agência apenas se limitou a dizer que o conteúdo não era seguro e que a circulação das reportagens não foi impedida. Ou seja, "ao contrário do afirmado, a agência de checagem ora apelante não tem a pretensão e nem o poder de tornar-se um 'verdadeiro censor'", diz trecho do relatório.

A afirmação de que o conteúdo publicado pela revista Oeste consistiria em "notícia falsa" representa, afirma o desembargador, "crítica objetiva a duas matérias específicas, e não à sua atuação como um todo, ou aos profissionais que fazem parte de seus quadros". Além disso, estas críticas "foram amparadas em dados aparentemente idôneos, e não em simples discordância de opiniões".

"A credibilidade dos meios de comunicação e das agências de checagem terá de ser conquistada pelas respectivas empresas, através de um trabalho sério e competente", afirma o relator. Ele também diz que cabe à revista Oeste "apresentar as suas razões e tentar demonstrar a lisura e a correção de suas matérias jornalísticas".

O desembargador reconhece ainda que a desinformação é um dos maiores problemas da sociedade mundial e afirma que "a checagem de notícias se tornou uma importante ferramenta do jornalismo profissional e não pode ser cerceada, a pretexto de contribuir para prejuízos financeiros".

CASTRO, Grasielle. Aos Fatos pode dizer que certos conteúdos da revista Oeste são falsos, decide TJSP. **Jota**, São Paulo, 20 mar. 2023. Disponível em: https://www.jota.info/justica/aos-fatos-pode-dizer-que-certos-conteudos-da-revista-oeste-sao-falsos-decide-tjsp. Acesso em: 24 set. 2024.

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

Texto 5

Unesco divulga plano para regular redes sociais e combater desinformação

Criar leis para regulamentar a ação das redes sociais a fim de controlar alguns de seus efeitos, como a desinformação.

[...]

A intensificação da desinformação e do discurso de ódio *online* representa "uma grande ameaça à estabilidade e à coesão social".

A afirmação foi feita nesta segunda-feira pela diretora-geral da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura, Unesco, Audrey Azoulay.

Riscos para a coesão social, a paz e a estabilidade

Ela divulgou um plano de ação da agência para lidar com este desafio, elaborado com base em amplas consultas a nível mundial e apoiado por uma pesquisa de opinião global que reforça a necessidade de ação urgente.

Falando a jornalistas, Audrey Azoulay disse que as plataformas de redes sociais "aceleraram e amplificaram a propagação de informações falsas e de discursos de ódio, colocando grandes riscos para a coesão social, a paz e a estabilidade".

Segundo ela, para proteger o acesso à informação é preciso "regular estas plataformas sem demora, protegendo ao mesmo tempo a liberdade de expressão e os direitos humanos".

O plano de ação da Unesco é o resultado de um processo de consulta numa escala sem precedentes no âmbito do sistema das Nações Unidas, com mais de 10 mil contribuições de 134 países recolhidas ao longo dos últimos 18 meses.

O documento descreve sete princípios que devem ser respeitados, bem como as medidas concretas que devem ser implementadas por todas as partes interessadas: governos, autoridades reguladoras, sociedade civil e as próprias plataformas.

Sete princípios para guiar a regulamentação

Esses princípios envolvem em primeiro lugar um processo de tomada de decisão onde o impacto nos direitos humanos seja considerado em todas as fases e por todas as partes interessadas.

Outra proposta da Unesco é o estabelecimento de reguladores públicos e independentes em todo o mundo, criando uma rede ampla para evitar que as empresas digitais tirem partido das disparidades entre as regulamentações nacionais.

O quarto princípio é a moderação de conteúdo tornada viável e eficaz em grande escala, em todas as regiões e em todos os idiomas.

Além disso, a Unesco sugere que a responsabilização e a transparência sejam estabelecidas nos algoritmos destas plataformas, que muitas vezes são orientados para maximizar o engajamento em detrimento de informações confiáveis.

Por fim, a agência pede por mais ações educativas e de treinamento para os usuários e medidas mais fortes, tanto das plataformas, quanto dos órgãos reguladores, em momentos particularmente sensíveis, como eleições e crises.

Proteção da liberdade de expressão

A diretora da Unesco enfatizou a importância de proteger em todos os momentos a liberdade de expressão. Segundo ela, "restringir ou limitar o discurso seria uma solução terrível".

Para Azoulay, ter meios de comunicação e ferramentas de informação "independentes, qualitativos e gratuitos, é a melhor resposta a longo prazo à desinformação".



A diretora da Unesco Audrey Azoulay.

CHINA NEWS SERVICE/GETTY IMAGES

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

Se achar conveniente, mencione que o texto provém de uma fonte portuguesa, o que explica a palavra *controlo*, menos comum no português brasileiro.

O plano de ação estabelece que as plataformas devem contar com equipes de moderadores qualificados, em número suficiente e que falem todas as principais línguas das suas redes sociais, para que possam realizar um controlo confiável e eficaz dos conteúdos que são publicados *online*.

A Unesco afirma que essas plataformas devem assegurar também a transparência do processo de moderação, inclusive quando este é automatizado através de algoritmos.

UNESCO divulga plano para regular redes sociais e combater desinformação. **ONU News**, [*s. l.*], 6 nov. 2023. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2023/11/1822997. Acesso em: 27 set. 2024.

Etapa 2

1. Ainda sem conversar sobre o material, formem novos grupos, agora reunindo os estudantes que leram o mesmo texto. Esses serão os grupos de "especialistas".

2. Apresentem suas sínteses uns aos outros, evitando repetir o que já foi dito, tirem as dúvidas e aprimorem o material de consulta.

3. Assegurem-se de ter entendido todo o texto e selecionado as informações realmente relevantes. Caso o texto contenha conceitos (pós-verdade, desinformação etc.), verifiquem se conseguem formulá-los com clareza.

Etapa 3

4. Voltem aos grupos iniciais.

5. Apresentem as principais ideias do texto que leram, garantindo que todo o grupo esteja bem-informado acerca dos cinco textos em estudo.

6. Estabeleçam relações entre as informações apresentadas e busquem não ter uma atitude passiva. Para isso, solicitem esclarecimentos sobre ideias que não compreenderam, revelem suas discordâncias em relação ao que foi dito, apresentem exemplos que confirmem ou refutem as informações etc.

Etapa 4

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

7. Analisem as afirmações e, com base nas informações disponíveis nos textos, avaliem-nas como falsas ou verdadeiras. Justifiquem as avaliações falsas.

a. A ação dos algoritmos leva o indivíduo a concluir que o mundo virtual pelo qual transita corresponde ao mundo como um todo e, portanto, à verdade.

b. Por já terem nascido na era digital, os indivíduos mais jovens são aqueles com maior capacidade de questionar o conteúdo que circula no ambiente virtual.

c. Os algoritmos personalizam os conteúdos destinados a cada usuário e, por isso, reduzem a possibilidade de interação no ambiente virtual.

d. O termo *fake news* tem sido criticado pelos especialistas, que o consideram insuficiente para englobar todas as diferentes práticas que corrompem as informações.

e. As agências de checagem agem como órgãos de censura ao impedir a circulação de determinados textos.

f. As decisões sobre a regulamentação das redes sociais devem proteger, igualmente, os interesses das empresas digitais e os direitos humanos.

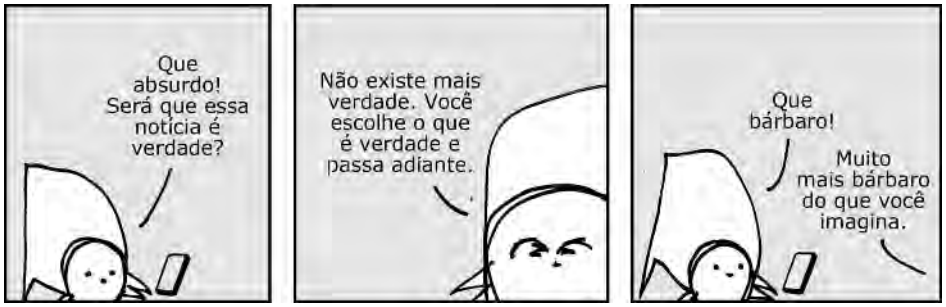
g. A educação midiática é fundamental não só para a proteção do usuário das redes sociais, mas também para a manutenção de relações sociais harmônicas.

7. a. Verdadeira.
7. b. Falsa. Estudos revelam que os jovens tomam como verdadeiro o que está no ambiente virtual e não questionam as informações por entenderem que se trata de opinião, e estas são sempre válidas, estão isentas de obrigação de comprovação.
7. c. Falsa. A personalização não reduz, necessariamente, a interação, mas a canaliza para interlocutores com opiniões semelhantes.
7. d. Verdadeira.
7. e. Falsa. As agências avaliam os textos publicados e denunciam os casos de desinformação, mas não têm o poder de excluir esses textos ou de impedir o acesso a eles.
7. f. Falsa. A Unesco destaca a necessidade de sobreposição dos direitos humanos a qualquer outra dimensão nessas decisões.
7. g. Verdadeira.

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

8. A tirinha, concordando com a crítica feita nos textos lidos, reflete a respeito do contexto da pós-verdade. Na terceira fala, a personagem diz ser "bárbaro" (incrível) poder escolher e impor ("passa adiante") a própria verdade, sentido reforçado pela expressão facial que denota surpresa agradável. Exemplifica, assim, o que é dito nos textos sobre ser tentador tomar uma notícia como verdadeira se ela justifica a própria opinião. Já o termo *bárbaro*, na última fala, sugere que o comportamento é ruim, cruel, não civilizado, numa alusão aos efeitos causados pela formação de bolhas. A ausência do personagem que fala sugere sua dificuldade em continuar lidando com esse tipo de comportamento. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

8. Leiam uma tirinha do quadrinista André Dahmer e respondam: ela confirma ou refuta o que foi dito sobre a pós-verdade nos textos lidos? Justifiquem sua resposta.



© ANDRÉ DAHMER

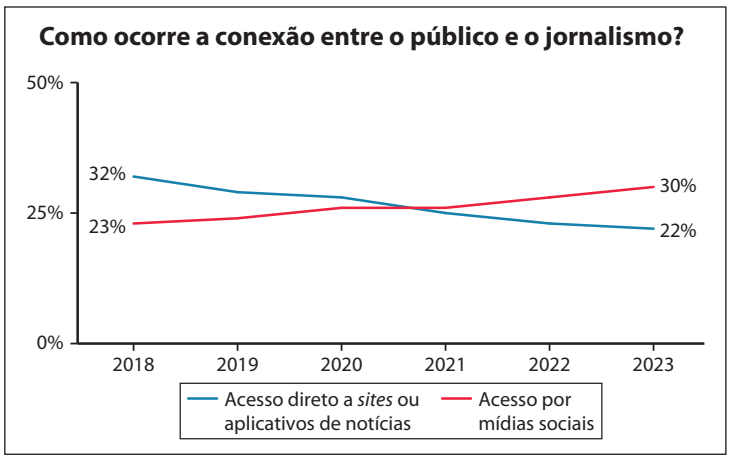
DAHMER, André. **Malvados**. 2022. 1 tirinha.

LEMBRA?

A análise de tirinhas, charges e outros textos multissemióticos deve levar em conta a articulação dos recursos verbais com os visuais – elementos representados, traços usados para sugerir ideias, enquadramento, cores etc.

9. Resposta pessoal. Diálogo interdisciplinar com Matemática. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

9. O gráfico a seguir traz os resultados de uma pesquisa sobre a maneira como ocorre a conexão entre o público e o jornalismo. Os dados foram coletados em 46 países.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Elaborado com base em: NEWMAN, Nic *et al*. **Reuters Institute for the Study of Journalism**: digital news report 2023. Reuters Institute; University of Oxford, [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7938501/mod_resource/content/1/NIEMAN%20Digital_News_Report_2023.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

A linha azul informa o acesso direto a notícias em *sites* e aplicativos de jornalismo, e a linha vermelha, o acesso feito por meio de mídias sociais, ou seja, com a interferência de terceiros: algoritmos e compartilhamento, por exemplo.

Descrevam a informação expressa por meio do gráfico e expliquem como vocês avaliam a mudança verificada nos anos analisados: ela é positiva ou negativa? Que relação pode ser estabelecida entre esses dados e os textos lidos?

Bate-papo de respeito

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

> O maior perigo não é, na verdade, a notícia falsa, mas sim o tribalismo. A despolarização só ocorre quando alguém tem a coragem de contestar sua tribo.

WAYTZ, Adam. *Apud*: CALVERT, Drew. A psicologia por trás das notícias falsas. **Kellogg Insight**, Evanston (Illinois), 6 mar. 2017. Disponível em: https://insight.kellogg.northwestern.edu/pt/article/the-psychology-behind-fake-news. Acesso em: 25 set. 2024.



EILEEN MOLONY/ACERVO DO FOTÓGRAFO

O professor Adam Waytz.

Reúna-se com alguns colegas para discutir a ideia defendida pelo professor Waytz. Você já sentiu a necessidade ou a vontade de "contestar sua tribo"? Em que situação? Você concretizou essa intenção? Por quê?

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

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Um artigo de opinião

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

LEMBRA?

Tese é a declaração do ponto de vista que será defendido. É mais comum que esteja no parágrafo introdutório, pois, dessa forma, contribui para que o leitor compreenda mais facilmente a linha de raciocínio.

Agora, incentivado pela reflexão que vem fazendo, você vai escrever um **artigo de opinião** sobre o tema "A manipulação do indivíduo no contexto da pós-verdade". Como você estudou no Capítulo 1, artigos de opinião são textos de caráter argumentativo que analisam fatos e temas relevantes para a sociedade e opinam sobre eles.

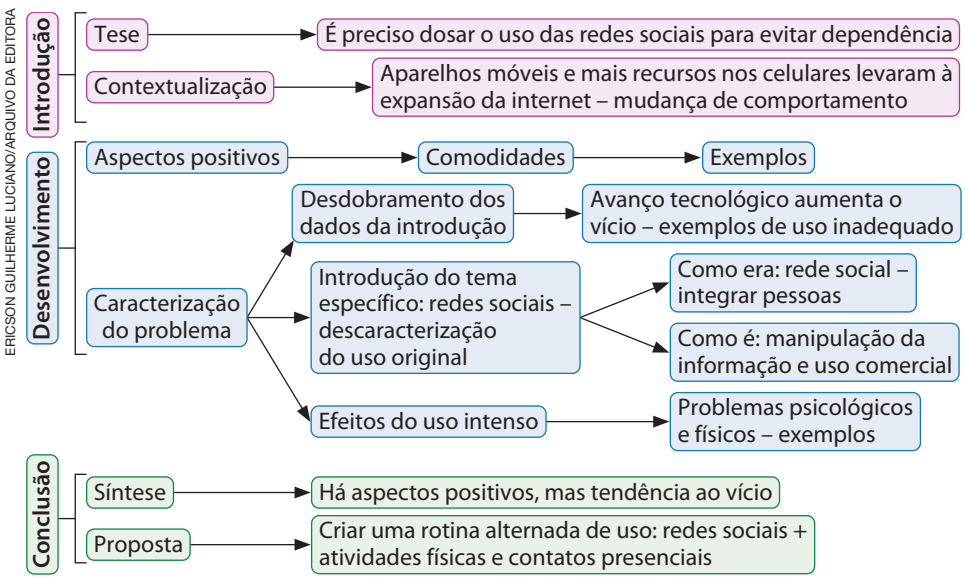
Apresente uma tese, desenvolva-a com argumentos e, no parágrafo de conclusão, traga uma proposta de intervenção, isto é, indique uma forma de a sociedade lidar com o problema para minimizá-lo ou superá-lo. Seu artigo deve ter de 30 a 40 linhas.

A turma produzirá uma revista com todos os textos, a qual ficará disponível para leitura na secretaria da escola e na biblioteca.

Planejando meu artigo de opinião

Um texto argumentativo eficiente precisa de um bom planejamento, por isso elabore um plano de texto com os argumentos escolhidos e as estratégias para a composição de cada uma das partes. Essa preparação consome tempo, mas o plano de texto lhe permitirá organizar a linha de raciocínio e corrigir possíveis fragilidades da argumentação, resultando em um texto mais claro e eficiente.

A seguir, há uma sugestão de como poderia ser o plano de texto de um artigo de opinião sobre o uso excessivo das redes sociais.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Agora é sua vez: faça um plano de texto para a produção de seu artigo de opinião sobre a pós-verdade. Para montá-lo, reflita sobre estas questões:

- Qual será sua tese?
- Como você fará a contextualização necessária para que o leitor entenda a questão que será tratada no texto?
- Quais argumentos você pretende utilizar? Eles serão acompanhados de exemplos? Em que ordem aparecerão?
- Quais conceitos ou informações estudados no painel integrado podem ser incluídos produtivamente em seu texto?
- Você conhece argumentos contrários à sua posição? Como pode refutá-los?
- Qual será sua proposta de intervenção?
- Você reconhece uma lógica no raciocínio que está expondo?

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

Quando terminar, forme uma dupla para discutir o plano de texto. Apresente suas ideias ao colega, que vai fazer sugestões para aprimorá-lo. Em seguida, você também comentará o plano que ele produziu.

Elaborando meu artigo de opinião

O tempo investido no preparo do plano de texto será compensado agora, pois, com as ideias já definidas, você poderá se concentrar na formulação linguística.

1. Redija o texto seguindo seu planejamento e, caso encontre um novo argumento ou perceba a necessidade de alterar uma sequência, não hesite em fazê-lo.
2. Use conectores (*uma vez que*, *portanto*, *embora*, *a fim de que*, *assim como*, *contudo* etc.) para articular as orações, os períodos e os parágrafos e explicitar as relações de sentido entre eles. Esteja atento para garantir que o conjunto de dados forme uma sequência lógica.
3. Procure substituir palavras, expressões e fragmentos de texto por elementos (pronomes, termos sinônimos etc.) que retomem o que já foi dito, evitando repetição. Por exemplo, a expressão *esse comportamento* permite retomar um fragmento de texto que tenha apresentado a maneira como as pessoas agem em determinado contexto.
4. Empregue linguagem adequada a seus leitores, os jovens que lerão a revista, mas sem desconsiderar que o artigo de opinião é um gênero formal.
5. Elabore um título que informe o tema e a perspectiva da abordagem.
6. Faça uma revisão atenta do texto. Verifique, por exemplo, a concordância entre verbos e respectivos sujeitos e se não há vírgula separando-os. Revise a ortografia e a acentuação gráfica. Leia o texto em voz alta para perceber se os períodos estão completos e se não há trechos confusos.

Reescrevendo meu artigo de opinião

Sua produção será avaliada pelo colega que leu seu plano de texto e está familiarizado com seu planejamento. Ele deve anotar, a lápis, eventuais falhas relativas a ortografia, segmentação dos parágrafos, concordância verbal e nominal etc.

O quadro de itens a seguir contribuirá para a avaliação do conteúdo, da estrutura e de outros aspectos da linguagem.

Itens para avaliação do texto

A	O título do artigo contribui para orientar o leitor quanto ao conteúdo e à abordagem do texto?
B	Foi declarada uma tese?
C	A introdução contextualiza o assunto?
D	O desenvolvimento apresenta argumentos consistentes, organizados de forma coerente?
E	Os argumentos estão claramente relacionados com a tese?
F	A conclusão apresenta uma proposta de intervenção?
G	A proposta de intervenção é coerente com o problema que foi apontado e discutido no texto?
H	As ideias estão bem articuladas e formam uma sequência lógica?
I	A linguagem segue as formas usadas na modalidade escrita formal?

Tá ligado!

A **proposta de intervenção** é uma das exigências do texto dissertativo-argumentativo solicitado no Enem. Para realizá-la bem, é preciso garantir que seja a resposta para o problema explorado ao longo do texto. Por exemplo, se foi informado que o preço dos ingressos de espetáculos teatrais impede que mais pessoas assistam às peças, a intervenção não pode indicar que é preciso educar as crianças para se familiarizarem com essa arte e terem o desejo de ir ao teatro; não haveria coerência entre o problema e a solução.

Além disso, a intervenção deve ser viável. Não se poderia, por exemplo, sugerir que o Estado financiasse todas as peças para que a entrada fosse gratuita, porque o dinheiro público tem outros destinos.

Tá ligado! Os componentes da proposta de intervenção, conforme as expectativas do Enem, são apresentados no Capítulo 7 do volume de Redação.

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

O momento de reescrita de um texto é tão importante quanto o da escrita. Para realizar a tarefa, siga estes passos:

7. Reflita sobre os comentários feitos pelo colega e considere suas próprias observações ao ler o texto dele.

Se não for possível a digitação do texto por todos os estudantes, combine a produção manuscrita em um tipo único de folha, de modo a facilitar a montagem da revista. Nesse caso, as orientações a seguir devem ser adaptadas.

8. Retome o plano de texto e a primeira versão produzida e verifique o que pode ser alterado para aprimorar seu artigo de opinião.

9. Reescreva integralmente o texto ou as partes que deseja aprimorar, já produzindo, se possível, uma versão em computador.

Preparando a revista

OBJETO DIGITAL **Infográfico clicável: Os elementos de uma capa de revista**

10. Com a turma, escolha um nome para a revista e formule uma chamada de capa bem interessante.

11. Acorde com os colegas algumas regras de formatação para que todos os artigos sigam o mesmo padrão de margens, de espaçamento entre as linhas e de tipos e tamanhos de letras no corpo dos textos e dos títulos. Outra ideia é formatar os textos em duas colunas.

Caso ache necessário, mostre aos estudantes uma revista ou um jornal impresso para que compreendam o uso do olho.

12. Combine também o uso de *olhos*, isto é, trechos curtos e impactantes do artigo que são repetidos entre blocos do texto, destacados com outro tipo e tamanho de letra.

13. Decida se vai incluir, no artigo, imagens relacionadas ao tema. Se o fizer, coloque o crédito (o fotógrafo e a fonte) e a legenda.

14. Escolha com a turma um colega para redigir o texto de abertura da revista que explique aos leitores a proposta da publicação e convide-os à leitura.

15. Escolha outro colega para produzir uma capa com o nome da revista e uma imagem grande e atraente, que pode ser uma ilustração, uma colagem ou uma fotografia. Caso a capa seja feita artesanalmente, digitalize ou fotografe o material para garantir maior durabilidade.

REPRODUÇÃO/FAPESP



Capa da revista *Pesquisa Fapesp* de setembro de 2023, com o seguinte texto de chamada: "A Terra esquenta. Sem freio, aquecimento global provoca o mês mais quente dos últimos 150 anos e agrava crise climática".

16. Combine se haverá na revista charges, HQs ou ilustrações sobre o tema, as quais podem se espalhar pela publicação. Em caso afirmativo, selecione quem as produzirá.

17. Organize o material produzido. Para isso, uma comissão de quatro estudantes deve receber, usando o *blog* da turma ou outro formato digital, os artigos já diagramados, o texto de abertura, as charges e HQs (se houver). A equipe pode corrigir a formatação de textos destoantes, introduzir algum detalhe para tornar o projeto gráfico mais atraente etc.

18. Monte a revista. Para isso, a comissão vai imprimir os textos e organizar a revista com capa, texto de abertura, sumário (com títulos, autores e páginas), artigos, charges e HQs e contracapa. Haverá, no mínimo, duas cópias da revista.

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

Leitura 2

Para continuar a reflexão sobre a desinformação, leia os fragmentos a seguir, em que a agência que analisou o *post* sobre a atuação das ONGs no caso do óleo em praias do Nordeste, no início do capítulo, expõe sua **metodologia de checagem**.

Neste primeiro trecho, a agência apresenta os fundamentos de sua proposta.

Trecho 1

O processo começa com a seleção das frases que podem vir a ser checadas e classificadas. Para isso, os jornalistas da Lupa observam, diariamente, o que é dito por políticos, líderes sociais e celebridades, em jornais, revistas, rádios, programas de TV e na internet. Ao selecionar a frase em que pretende trabalhar, a equipe adota três critérios de relevância. Dá preferência a afirmações feitas por personalidades de destaque nacional, a assuntos de interesse público (que afetem o maior número de pessoas possível) e/ou que tenham ganhado destaque na imprensa ou na internet recentemente. Preocupa-se, portanto, com "quem fala", "o que fala" e "que barulho faz".

A Lupa não checa opiniões (a não ser quando elas sejam contraditórias – nesse caso levam essa etiqueta). A Lupa não faz previsões de futuro. Não aponta tendências nem avalia conceitos amplos. Esforça-se para verificar o grau de veracidade de frases que contenham dados históricos, estatísticos, comparações e informações relativas à legalidade ou constitucionalidade de um fato.

COMO a Lupa faz suas checagens? **Lupa**, Rio de Janeiro, 15 out. 2015. Disponível em: https://lupa.uol.com.br/institucional/2015/10/15/como-fazemos-nossas-checagens. Acesso em: 24 set. 2024.

Com o passar do tempo, houve necessidade de ampliação do trabalho de checagem para abranger material publicado em fontes não oficiais, como as redes sociais. Assim, as agências passaram também a desmascarar boatos.

Trecho 2

A partir de maio de 2018, a Lupa ampliou seu trabalho para o campo do *debunking* – verificação de conteúdo publicado por fontes não oficiais. [...] A metodologia de trabalho aplicada ao *fact-checking* e ao *debunking* se assemelham:

Uma vez decidida a frase/conteúdo que será checado, o repórter da Lupa faz um levantamento de "tudo" que já foi publicado sobre o assunto. Consulta jornais, revistas e *sites*. Depois, se debruça sobre bases de dados oficiais e inicia o processo de garimpo de informações públicas. Na ausência delas ou diante da necessidade de saber mais sobre o assunto a ser checado, o repórter da Lupa recorre às Leis de Acesso à Informação (LAI) e/ou às assessorias de imprensa. Ainda pode ir a campo, levando consigo os meios tecnológicos que julgar necessários para a apuração: equipamento fotográfico, de áudio ou de vídeo.

Para concluir seu trabalho, o repórter pode recorrer à análise de especialistas para contextualizar o assunto e evitar erros de interpretação de dados. Com tudo isso em mãos, solicita posição oficial daquele que foi checado, dando-lhe tempo e ampla oportunidade para se explicar (no caso do *debunking*, esse passo pode ser omitido).

COMO a Lupa faz suas checagens? **Lupa**, Rio de Janeiro, 15 out. 2015. Disponível em: https://lupa.uol.com.br/institucional/2015/10/15/como-fazemos-nossas-checagens. Acesso em: 24 set. 2024.

A maioria das agências de checagem oferece ferramentas para que o leitor confirme as informações da própria checagem.

Investigue

A checagem do conteúdo que circula na internet também envolve a verificação das imagens para descobrir se foram manipuladas, criadas por inteligência artificial ou inseridas em contextos falsos. Em geral, elas têm potencial para enganar muitas pessoas. Como você faria para checar, por exemplo, o conteúdo de um vídeo? Faça uma pesquisa.

Estratégia: Existem *sites* especializados em apresentar ferramentas tecnológicas para usuários com diferentes graus de familiaridade com esse universo. Avalie o objetivo da pesquisa para saber se deve ou não investir em uma leitura mais densa.

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

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

Trecho 3

Ao cumprir as etapas de sua metodologia, a Lupa se certifica de que entrega a seus leitores um texto objetivo, repleto de *links* que o ajudarão a reconstruir o caminho percorrido pelo checador e a entender suas conclusões.

A Lupa não publica nenhuma informação em *off*, ou seja, não utiliza fontes anônimas em seu trabalho. A Lupa disponibiliza os *links* e/ou as imagens de todos os bancos de dados que usa para fazer suas verificações, pois acredita que é o leitor quem checa o checador.

Por princípio, a Lupa não analisa a intenção de atores públicos ao proferirem informações falsas. Porém, desde janeiro de 2021, a Lupa se reserva o direito de "apontar mentiras", identificando em títulos e textos quando vê repetições de falas equivocadas como parte de um comportamento repetido que busca distorcer o debate público.

COMO a Lupa faz suas checagens? **Lupa**, Rio de Janeiro, 15 out. 2015. Disponível em: https://lupa.uol.com.br/institucional/2015/10/15/como-fazemos-nossas-checagens. Acesso em: 24 set. 2024.

Papo aberto sobre o texto

1. **Qual é a importância de o leitor ter acesso à metodologia da agência de checagem?**
2. **O texto produzido acerca da postagem sobre o desastre ambiental no litoral nordestino (Leitura 1) confirma a metodologia que a agência diz aplicar? Justifique sua resposta.**
3. **Com base no que diz a agência, é correto concluir que ela não checaria uma declaração feita por um atleta? Justifique sua resposta.**
4. **Entre as avaliações da informação como verdadeira ou falsa, existem outras possibilidades, como "subestimado" ou "insustentável". Por que é importante que a avaliação não se limite a "verdadeiro" ou "falso"?**

Por dentro do texto

5. **Conheça, agora, parte do texto "Metodologia", em que outra agência apresenta seus procedimentos de checagem.**



ANDRÉ VAZZIOS/ARQUIVO DA EDITORA

Embora Aos Fatos se esforce para checar autoridades de todos os lados do espectro político, nossa equipe também acredita que quem está no poder deve e merece estar sob escrutínio preferencial. Trata-se de um método jornalístico clássico: a apuração deve levar em conta a relevância da figura a ser analisada.

Além disso, todos os jornalistas que integram a equipe de Aos Fatos estão sob escrutínio público, de modo que são expressamente orientados a não endossar formal ou informalmente qualquer discurso político-partidário. Nossa equipe não faz militância nem manifesta preferência — ela é estimulada a ouvir todos os lados. Qualquer comportamento destoante da busca pela isenção e da pluralidade não faz parte da filosofia de Aos Fatos, tampouco de sua linha editorial.

METODOLOGIA. **Aos Fatos**, Rio de Janeiro, [2015]. Disponível em: https://www.aosfatos.org/metodologia-2015//. Acesso em: 24 set. 2024.

1. O leitor deve saber como procede a agência para entender suas respostas e questionar aquilo que não lhe parece válido.
2. Sim. Foi escolhida uma postagem de interesse público, focada em um fato, e não em uma opinião. Para a checagem, a agência levantou material publicado sobre o tema e disponibilizou os *links* que permitem ao leitor verificar o mesmo material usado como fonte.
3. A conclusão estaria equivocada. A Lupa afirma que checa declarações feitas por personalidades, desde que tenham interesse público. A menção a uma situação envolvendo *doping*, por exemplo, poderia ser checada.
4. Com um espectro maior, a avaliação pode oferecer respostas mais precisas ao leitor, possibilitando uma melhor compreensão do caso. Uma declaração pode, por exemplo, inserir dados verdadeiros em um contexto que os apresenta como algo menos impactante, criando desinformação. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

5. b. No contexto, *clássico* significa "fiel à tradição, aos modelos preexistentes". Ao destacar essa característica, a agência reforça a ideia de que não está mudando as orientações do jornalismo, mas sim levando-as para o novo contexto.

a. Analisando o contexto, deduza o sentido de *escrutínio*, palavra usada para nomear o principal processo realizado pela agência. **5. a.** Exame ou investigação minuciosa.

b. Qual é o sentido da palavra *clássico* em "método jornalístico clássico"? O que a agência destaca ao caracterizar sua metodologia desse modo?

c. Na sua opinião, existe incoerência entre afirmar que serão checadas "autoridades de todos os lados do espectro político" e, ao mesmo tempo, declarar que quem está no poder "merece estar sob escrutínio preferencial"? Por quê?

5. c. Resposta pessoal. É importante que os estudantes revelem compreensão dos trechos aspeados. Em linhas gerais, a agência explica que fará uma hierarquização; mostrará vários lados do debate, mas enfatizará as lideranças no poder, pois suas ações têm impacto mais direto sobre os cidadãos. Não há incoerência, mas os estudantes podem discutir a validade e as consequências dessa escolha.

6. Leia um texto que explica ao público o objetivo de um serviço de checagem lançado por um conjunto de empresas de jornalismo.

Os jornalistas do Fato ou Fake monitoram as redes sociais por meio de um amplo leque de ferramentas e trocam dados entre si sobre o resultado do monitoramento. Leitores também podem sugerir checagens.

Após a constatação de que uma mensagem tenha sido muito compartilhada nas redes sociais, os jornalistas investigam a fonte que deu origem a ela, se está fora de contexto ou é antiga e se as imagens apresentadas correspondem ao que é narrado.

FATO ou Fake: em 4 anos, mais de 3 mil checagens foram realizadas. **Fato ou Fake**, [*s. l.*], 30 jul. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2022/07/30/fato-ou-fake-em-4-anos-mais-de-3-mil-checagens-foram-realizadas.ghtml. Acesso em: 25 set. 2024.

a. Que nome recebe o tipo de investigação descrito no texto?

b. Qual termo evidencia que a escolha das mensagens a serem checadas não é feita apenas pelos leitores? Proponha uma palavra ou expressão de sentido equivalente.

c. Na sua opinião, é mais fácil que a desinformação circule nas redes sociais do que em veículos de jornalismo? Por quê?

6. a. O procedimento de checagem relativo às redes sociais chama-se *debunking* (dado disponível no texto em que a Lupa expõe sua metodologia).

6. b. A palavra *também*, que expressa inclusão, evidencia que os leitores fazem parte de um grupo que pode definir as checagens. O sentido de *também* é equivalente ao de *igualmente* ou *da mesma forma*.

6. c. Resposta pessoal. É interessante os estudantes notarem que, na imprensa, existe maior responsabilização pelas declarações feitas e que, em redes sociais, muitas vezes se cria a impressão de que é possível permanecer no anonimato, o que leva muitas pessoas a postar conteúdo de modo irresponsável. Observe que a pergunta retoma aspectos que já foram alvo de reflexão e, por isso, é esperado que os estudantes construam respostas consistentes.

Dica de professor

Esta atividade citou três agências de checagem, mas existem outras no Brasil. Procure diversificar as agências em que se apoia para checar informações, acompanhar reportagens sobre elas para verificar se continuam confiáveis e confrontar as informações oferecidas por elas.

SE EU QUISER APRENDER + A impessoalização

Sugerimos que a atividade seja feita em grupos ou com toda a turma, oralmente, para que os estudantes se auxiliem na verbalização dos efeitos que percebem. Embora não seja difícil reconhecê-los, não é simples explicá-los. Está em destaque, nesta seção, a habilidade EM13LP07.

Um texto tem marcas de pessoalidade quando certas palavras, como pronomes (*eu*, *nosso* etc.), advérbios (*aqui*, *aí* etc.) e expressões valorativas (*belo*, *inadequado* etc.), marcam a presença do enunciador. Em contrapartida, o texto é considerado impessoal quando esses sinais estão reduzidos ou inexistem.

O uso de recursos de impessoalização em um texto não significa que ele fique isento de subjetividade – afinal, a seleção dos termos e da ordem das informações já evidencia escolhas pessoais –, mas contribui para a impressão de que o foco está no assunto, tratado de maneira objetiva.

Nesta atividade, você vai estudar como o efeito de impessoalização foi obtido no texto em que a agência de checagem Lupa explica sua metodologia (**Leitura 2**).

1. Releia o seguinte parágrafo.

A Lupa não checa opiniões (a não ser quando elas sejam contraditórias – nesse caso levam essa etiqueta). A Lupa não faz previsões de futuro. Não aponta tendências nem avalia conceitos amplos. Esforça-se para verificar o grau de veracidade de frases que contenham dados históricos, estatísticos, comparações e informações relativas à legalidade ou constitucionalidade de um fato.

a. Qual é o efeito expressivo da repetição de *A Lupa*?

b. Caso não buscasse um efeito expressivo particular, como poderiam ser redigidas as duas primeiras frases do parágrafo a fim de evitar a repetição?

1. a. A repetição contribui para enfatizar as decisões da agência, que são princípios importantes do trabalho que se propõe a fazer.

1. b. Sugestão: *A Lupa* não checa opiniões (a não ser quando elas sejam contraditórias – nesse caso levam essa etiqueta) nem faz previsões de futuro.

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

1. d. A substituição contribui para a impessoalização ao citar algo abstrato, a entidade, em lugar de algo concreto, as pessoas que realizam o trabalho.
1. e. O plural tornaria o texto mais concreto, próximo da experiência efetiva, enquanto o singular associa as ações a uma figura mais abstrata, que funciona como representação simbólica.

Fala aí!

Além de depararmos, no dia a dia, com uma quantidade enorme de informações, ainda precisamos nos dedicar a checar se são verídicas. Como você se sente em relação a isso? Está disposto a ter esse trabalho?

Estratégia: Permita que seu colega conclua o raciocínio antes de iniciar sua fala. Acene para o grupo a fim de indicar sua intenção de participar.

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

c. A partir do terceiro período, o sujeito *a Lupa* não está explícito. O que permite reconhecê-lo? **1. c.** A desinência do verbo (terceira pessoa do singular) e o contexto.

d. Nesse parágrafo, *a Lupa* substitui *os jornalistas da Lupa*, presente no anterior, constituindo uma metonímia. Que efeito essa figura de linguagem produz?

e. Mais adiante, no texto, a agência passa a ser indicada por *o repórter da Lupa*, em uma nova metonímia. Caso, no lugar do termo no singular, aparecesse *os repórteres*, haveria um efeito de sentido diferente. Explique o que mudaria.

f. Releia o parágrafo, usando a forma de primeira pessoa *nós* para substituir o sujeito *a Lupa* (na forma explícita ou não). Compare os efeitos obtidos pelas duas construções. **1. f.** O uso do pronome de primeira pessoa personaliza as ações realizadas pela agência, enfatizando a ação humana, enquanto a impessoalização sugere uma ação menos comprometida pela intervenção das pessoas. Nesse sentido, a impessoalização contribui para a ideia de isenção, neutralidade, que corresponde à imagem que a agência precisa comunicar.

2. **A impessoalização também pode ser obtida pelo uso de outros recursos. Um deles é a voz passiva: em lugar de dizer *A Lupa checa os dados diariamente*, pode-se usar *Checam-se os dados diariamente* (voz passiva sintética) ou *Os dados são checados diariamente* (voz passiva analítica). Reescreva o penúltimo parágrafo do trecho 3, usando esse recurso. Faça as alterações necessárias para tornar o texto claro, correto e preciso.** **2.** Sugestão: Não é publicada nenhuma informação em *off*, ou seja, não se utilizam fontes anônimas nesse trabalho. Os *links* e/ou as imagens de todos os bancos de dados usados para fazer verificações são disponibilizados, pois se acredita que é o leitor quem checa o checador. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

EXPRESSÃO — Ensinando com jogos

É lógico!

Um texto que apresenta instruções é a representação, em linguagem não computacional, de um algoritmo. São apresentadas as ações definidas para a resolução de um problema.

Nesta atividade, feita em grupo, seu desafio é criar um jogo atraente para colaborar com a educação midiática de estudantes de 8 a 10 anos. O objetivo é ajudá-los a lidar com as informações que recebem e a se conscientizar sobre a importância do pensamento crítico. Diálogo interdisciplinar com Educação Física. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Etapa 1 – Planejamento

1. Definam o tipo de jogo: de cartas, de tabuleiro, de investigação, *quiz* etc.
2. Determinem se o jogo será competitivo ou colaborativo e o número de jogadores.
3. Planejem as etapas do jogo e quantas e quais serão as ações possíveis de cada jogador em seu turno. Por exemplo, no xadrez, o jogador pode mexer apenas uma peça por rodada, em direções específicas.

3. Após a etapa de planejamento, verifique se os estudantes estão no rumo certo. Pergunte-lhes, por exemplo, se está claro o que é preciso fazer para ganhar o jogo e se foram planejados os resultados positivos e negativos que poderão aproximar ou afastar os jogadores da vitória. Por exemplo, em um jogo cuja vitória dependa de livrar-se de todas as cartas iniciais, o jogador pode ter de comprar cinco delas se receber a carta "compartilhou *fake news*". Pergunte também se consideraram o fator tempo e o fator dificuldades, levando em conta a idade dos jogadores.

Etapa 2 – Produção

Verifique se os estudantes conseguem identificar, autonomamente, o conteúdo que precisa ser apresentado em um manual de jogos. Caso perceba dificuldade, ajude-os indicando que é preciso informar: a. o que é o jogo. Exemplo: *Este é um jogo de cartas para dois a quatro jogadores*; b. que material é usado. Exemplo: *O jogo contém 48 cartas*; c. qual é o objetivo do jogo. Exemplo: *Livrar-se das oito cartas recebidas no início da partida*; d. como o jogo funciona. Exemplo: *Se o jogador receber a carta "compartilhou* fake news*", deverá comprar cinco cartas*.

4. Elaborem um manual para explicar o jogo aos participantes. As regras do jogo devem ser redigidas de maneira simples e sintética.
5. Confeccionem ou providenciem o material necessário para o jogo. Lembrem-se de que ele precisa ser atraente, como ocorre com os jogos comercializados.
6. Criem a embalagem.

6. Os estudantes podem, por exemplo, encapar uma caixa, usar um saquinho de pano etc.

Etapa 3 – Teste

Convidem voluntários para testar o jogo. Essa é uma etapa importante para vocês verificarem a jogabilidade. Se for preciso, alterem etapas que não funcionaram adequadamente.

Etapa 4 – Na prática

Seguindo as instruções do professor, reúnam-se com os estudantes a quem se destina o jogo. Divirtam-se vendo a brincadeira e verifiquem se algum aspecto poderia ser aprimorado.

É lógico!

Um texto que apresenta instruções é a representação, em linguagem não computacional, de um algoritmo. São apresentadas as ações definidas para a resolução de um problema.

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

Depois, façam uma roda de conversa para analisar o planejamento, a execução do projeto e o modo como ele foi recebido pelo público a que se destinava. Quais aprendizados obtidos com essa análise vão contribuir para uma melhor realização, no futuro, de outros projetos? Há estratégias de organização que podem ser replicadas?

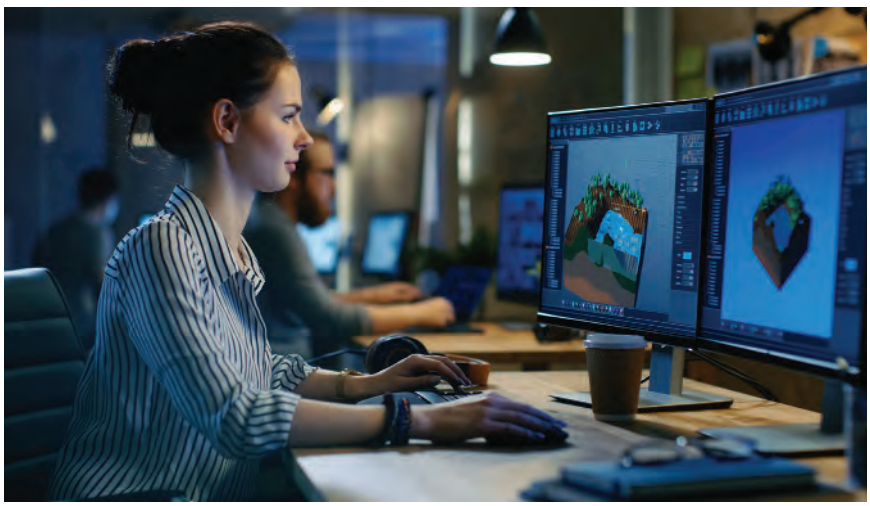
TRABALHO E JUVENTUDES

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

Nessa atividade, você construiu um jogo. Alguns profissionais trabalham desenvolvendo esse produto cultural, muitos deles no contexto digital.

Para conhecer as oportunidades de carreira nessa área, escolha uma das atividades a seguir e a realize no prazo indicado pelo professor.

GORODENKOFF/GETTY IMAGES



A área de desenvolvimento de *games* está em crescimento nas últimas décadas.

1. Investigue quais são os profissionais envolvidos na criação e no desenvolvimento de *games* e que formação é necessária para atuar nessa área. Com dois colegas, prepare um cartaz com as informações, usando recursos adequados para favorecer a leitura, como a organização do texto em blocos, letras em tamanho suficiente para uma leitura confortável, presença de imagens para favorecer a compreensão etc. Os cartazes serão afixados em um mural em uma área frequentada pelos estudantes da terceira série.

2. Forme um grupo com três ou quatro colegas interessados na área e entrevistem um profissional por videoconferência. Façam, previamente, uma pesquisa sobre a profissão para montar um roteiro de perguntas, que pode ser adaptado durante a entrevista. Contatem um profissional que possa conversar com o grupo e solicitem a entrevista, explicando o contexto: por que será feita e como será divulgada. No momento da entrevista, não se esqueçam de apresentar o entrevistado e o objetivo do encontro e de finalizar agradecendo a disponibilidade dele. Com a autorização do entrevistado, gravem a videoconferência para, posteriormente, apresentá-la à turma.

Recado final

O ambiente digital interfere em nossas decisões. Sabemos que nosso consumo, a escolha de nossos representantes políticos, as decisões que tomamos em relação à saúde, entre outros campos, resultam, em grande parte, de ações humanas e de algoritmos que definem muito do conteúdo que nos alcança. Por isso, é nossa responsabilidade fazer uso crítico da tecnologia e orientar as pessoas próximas para que também o façam. Desse modo, a internet poderá oferecer o que tem de mais importante: a possibilidade de produção, acesso e divulgação democrática de conteúdo.

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

LITERATURA EM FOCO



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 1: COLEÇÃO PARTICULAR, SCISETTIALFIO/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, LORALIU/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, DEVOLMON/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; 2: STEPHANE CARDINALE/CORBIS/GETTY IMAGES, RAWPIXEL.COM/SHUTTERSTOCK, PIXEL-SHOT/SHUTTERSTOCK, NATA-LIA/SHUTTERSTOCK

Este livro está dividido em duas partes, e essa divisão não é casual. A primeira parte, como você já sabe, está focada na leitura e na produção de textos de gêneros textuais variados, assim como na investigação do funcionamento do português, essa língua tão variada e rica que faz parte da nossa identidade enquanto nação.

A segunda parte, embora dialogue com a primeira, guarda algumas diferenças importantes. Ela foi reservada intencionalmente pelos professores de Língua Portuguesa que escreveram este livro para investigar um dos fenômenos artísticos mais humanos e humanizadores: a literatura.

Assim como a escultura tem suas linhas e volumes, a dança é realizada com o corpo em movimento e a música é materializada por meio de sons, a literatura – também uma forma de arte – trabalha com uma matéria-prima específica: a palavra. Na literatura, as palavras são ordenadas de maneira singular para obter determinados efeitos estéticos e para expressar sentimentos humanos. No entanto, dominar uma língua nem sempre é suficiente para compreender plenamente um texto literário, embora esse conhecimento técnico seja o primeiro passo.

O estudioso canadense Northrop Frye (1972, p. 78) defende que, para fazer uma leitura literária de verdade, é necessário conhecer a língua própria de determinado texto, decodificando uma espécie de língua inventada para escrever um poema, um conto, um romance. É preciso, como disse o crítico literário brasileiro Massaud Moisés (2008a, p. 49), desvendar os elementos que compõem a galáxia do texto. Isso é mágico, mas é, ao mesmo tempo, bastante desafiador.

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

Nesta segunda parte do livro, você estudará um conjunto de autores e de textos situados em movimentos literários apresentados cronologicamente. Entendemos que todo texto literário se comunica, em algum grau, com os valores, os gostos, os hábitos, as crenças, as ideologias e outras produções artísticas de seu tempo histórico. Por isso, buscamos contribuir para a ampliação de sua habilidade leitora, tornando-o mais atento aos elementos que envolvem a produção e a circulação de qualquer texto, de qualquer gênero, de qualquer tempo.

Mas não paramos por aí: apresentaremos também uma literatura viva, escrita na contemporaneidade, sempre em diálogo com aquela produzida em outros momentos da história, para que você perceba como os textos publicados no presente conversam com a tradição e como a leitura aprofundada desses textos dependerá sempre de determinados conhecimentos sobre o que foi escrito no passado.

Apresentaremos também um conjunto de obras escritas em língua portuguesa e que são consideradas clássicas, classificadas de tal forma por guardarem certa juventude eterna, como defende o poeta estadunidense Ezra Pound (2013, p. 24), ou ainda pelo fato de fazerem parte de livros que não terminam nunca de dizer aquilo que querem dizer, como definiu o escritor italiano Ítalo Calvino.

E para o que mais serve essa tal de literatura que vamos estudar e que, de tão importante, ocupa um espaço tão grande nesta coleção de Língua Portuguesa? O professor estadunidense Harold Bloom nos ajuda a responder a essa questão: a literatura serve para aliviar a solidão! Precisamos ler literatura, segundo Bloom, porque, na vida real, não daremos conta de conhecer tantas pessoas, com tanta intimidade, quanto na ficção; porque a literatura nos transforma e nos faz renascer; porque necessitamos nos conhecer com mais profundidade e autocrítica; porque, enfim, os grandes escritores têm o poder de nos ler.

Divirtam-se!



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

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 3: ARQUIVO/AE/ESTADÃO CONTEÚDO, RZSTUDIO/SHUTTERSTOCK, MORTEN B/SHUTTERSTOCK; 4: BRUNO FERNANDES/FOTOARENA, ZLICKER66/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES, 89STUDIO/SHUTTERSTOCK; 5: DAVID LEVENSON/GETTY IMAGES, KITTHANES/SHUTTERSTOCK, VIKTORIA KURPAS/SHUTTERSTOCK

Capítulo 7

VANGUARDAS EUROPEIAS E MODERNISMO PORTUGUÊS: MOMENTOS DE RUPTURA

© NEGREIROS, ALMADA/AUTVIS, BRASIL, 2024.
LOCALIZAÇÃO: MUSEU CALOUSTE GULBENKIAN, LISBOA



NEGREIROS, José de Almada. **Retrato de Fernando Pessoa**. 1964. Óleo sobre tela. 225 × 226 centímetros. Museu Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal.

A arte deve ficar restrita a um conjunto de regras ligadas ao universo acadêmico? O que é, afinal, arte? Quem tem o direito de responder a essa pergunta? O que é um artista? Neste capítulo, você vai estudar um conjunto de movimentos artísticos vanguardistas que procuraram romper com a tradição e com os valores artísticos até então consagrados. Além disso, vai estudar especialmente um poeta português que, influenciado por essa nova maneira de ver e de fazer arte, publicou textos em seu nome e em nome de outras personalidades literárias que inventou, em um curioso jogo.

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

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

Leitura inicial

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

A tela reproduzida a seguir foi pintada pelo artista francês Claude Monet 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. Analise atentamente a tela antes de iniciar a discussão sobre ela com os colegas e o professor.



CLAUDE MONET- MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO

MONET, Claude. **A canoa sobre o Epte**. c. 1890. Óleo sobre tela, 133,5 × 146 centímetros.

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

Percurso do capítulo

- Impressionismo
- As vanguardas europeias
- Modernismo português
- Fernando Pessoa
- Heterônimos de Fernando Pessoa
- Comentário em rede social: produção

Diálogo com o contemporâneo: José Saramago, Ai Weiwei

Refletindo sobre o texto

1. A tela de Monet apresenta inovações em relação às pinturas feitas até a primeira metade do século XIX, que eram, em geral, figurativas e buscavam o efeito de realismo, valendo-se, entre outros recursos, do detalhamento. Você nota a presença desse recurso nessa tela? Justifique.

2. Uma das inovações propostas no Impressionismo é a presença de pinceladas bem marcadas na tela, que resultam em manchas de tinta sugestivas de diferentes efeitos de luz. Em que partes da pintura esse recurso está mais evidente?

3. Qual efeito é produzido pelo corte da figura feminina e do barco à direita? Que outro elemento contribui para criar esse mesmo efeito?

4. Os impressionistas estudavam, por meio de suas telas, os efeitos da luz sobre os objetos. Como ela se altera rapidamente, buscavam registrar um instante particular. Como a ideia de captar um instante se articula às respostas anteriores?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que, embora as figuras sejam reconhecíveis, foram pintadas sem detalhamento, como evidenciam, por exemplo, as roupas da jovem mais ao centro ou o fundo do barco entre as moças.

2. No vestido das moças, na área do barco entre elas e na água.

3. O corte produz o efeito de movimento, como se o barco estivesse saindo da área de visão de quem o observa. A ondulação da água, que sugere o movimento do rio Epte, também o faz.

4. 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.

Investigando o movimento literário

Leia orientações na parte específica do **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 os efeitos da luz, da cor e dos movimentos. Os impressionistas passaram a usar pinceladas 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 por grande parte do 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 vanguardas artísticas europeias, exploradas a seguir.

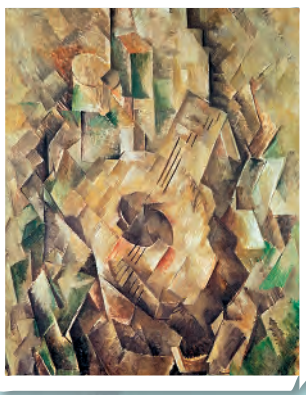
ILUSTRAÇÃO: NIK NEVES/ARQUIVO DA EDITORA

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, abriram caminho para o surgimento da arte moderna e influenciam até hoje as artes visuais.

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/AUTVIS, BRASIL, 2024
FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA.
LOCALIZAÇÃO: COLEÇÃO PARTICULAR

BRAQUE, Georges. **Mandola**. 1910. Óleo sobre tela, 71 × 56 centímetros.

As fases do cubismo

As obras da **fase analítica**, principalmente de Picasso e Braque, caracterizaram-se pela geometrização das formas e pela representação dos objetos como se estivessem "desmontados", com fragmentos vistos em um único plano.

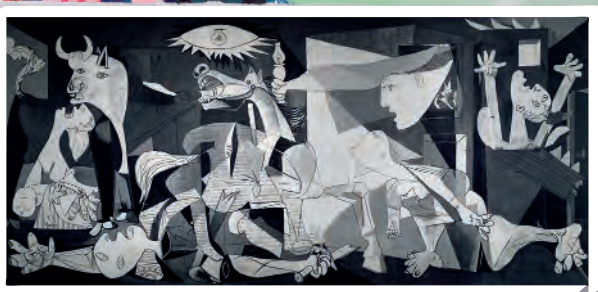


JUAN GRIS - MUSEU DE ARTE MODERNA DE NOVA YORK (MOMA)

GRIS, Juan. **Café da manhã**. 1914. Guache, óleo e giz de cera em papel impresso recortado e colado sobre tela, 80 × 59 centímetros.

As obras da **fase sintética** voltam a mostrar figuras reconhecíveis. Por vezes, incluem fragmentos de materiais colados. Destaca-se Juan Gris.

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 × 782 centímetros.

© SUCCESSION PABLO PICASSO/AUTVIS, BRASIL, 2024
LOCALIZAÇÃO: MUSEU NACIONAL CENTRO DE ARTE RAINHA SOFIA, MADRI

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

Se for possível, convide o professor de Arte para explorar características do Expressionismo na dança com o fim de ampliar o conhecimento dos estudantes acerca dessa vanguarda. Ele pode se apoiar nas atividades do Capítulo 3 do volume de Arte, caso os estudantes tenham acesso a ele.

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.



UMBERTO BOCCIONI - ACADEMIA DE BELAS ARTES DE FLORENÇA, FLORENÇA

BOCCIONI, Umberto. **Carga dos lanceiros**. 1915. Têmpera e colagem sobre papelão, 32 × 50 centímetros.



Manifesto futurista

O escritor italiano Filippo Tommaso Marinetti, principal nome do futurismo, é o autor do manifesto dessa vanguarda, publicado em 20 de fevereiro de 1909, no jornal francês *Le Figaro*.

EXPRESSIONISMO

Para os expressionistas, a expressão subjetiva se projetava do artista para a realidade. É comum 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.



EDVARD MUNCH - MUSEU MUNCH, OSLO

MUNCH, Edvard. **O grito**. 1893. Óleo sobre têmpera e pastel sobre cartão, 91 × 73,5 centímetros.

Telas de artistas como Ernst Kirchner revelam uma leitura trágica do mundo, nascida do mal-estar dos expressionistas.



ERNST LUDWIG KIRCHNER - MUSEU FOLKWANG, ALEMANHA

KIRCHNER, Ernst Ludwig. **A torre vermelha em Halle**. 1915. Óleo sobre tela, 120 × 90,5 centímetros.

ILUSTRAÇÃO: NIK NEVES/ARQUIVO DA EDITORA

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

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

Conhecido como a arte do inconsciente, o movimento foi influenciado pelas ideias de Freud. Os surrealistas buscavam investigar outros sentidos das experiências, trazendo para a arte o irracional e explorando os sonhos e o imaginário.

O que é arte?
O artista francês Marcel 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.



DUCHAMP, Marcel. **Fonte**. 1917. Escultura *ready-made*. Duchamp assinou a obra com o pseudônimo R. Mutt.

Fonte
Em 1917, 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.



DALÍ, Salvador. **A persistência da memória**. 1931. Óleo sobre tela, 24 × 33 centímetros.



MIRÓ, Joan. **Carnaval do Arlequim**. 1925. Óleo sobre tela, 66 × 93 centímetros.

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**. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

ILUSTRAÇÃO: NIK NEVES/ARQUIVO DA EDITORA
© ASSOCIATION MARCEL DUCHAMP/AUTVIS, BRASIL, 2024
FOTO: GRANGER/SHUTTERSTOCK. LOCALIZAÇÃO: TATE MODERN, LONDRES
© SALVADOR DALÍ, FUNDACIÓN GALA-SALVADOR DALÍ/ AUTVIS, BRASIL, 2024
LOCALIZAÇÃO: MUSEU DE ARTE MODERNA DE NOVA YORK (MOMA)
© SUCCESSION MIRÓ JOAN/AUTVIS, BRASIL, 2024
LOCALIZAÇÃO: GALERIA DE ARTE ALBRIGHT-KNOX, BUFFALO, EUA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Modernismo português

Marco literário

O Modernismo português tem início com a publicação da revista literária *Orpheu*, em 1915.

Nas primeiras décadas do século passado, Portugal passou por uma série de dificuldades. O rei Carlos I e o príncipe herdeiro foram assassinados em 1908. Seu sucessor, Dom 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, 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 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 (1890-1916) e Almada Negreiros (1893-1970), destaca-se nela a produção de Fernando Pessoa (1888-1935), que publicou poemas em seu nome e em nome de Álvaro de Campos, uma personalidade literária criada por ele.

Conheça alguns versos do longo poema "Ode triunfal", de Álvaro de Campos.

Ode triunfal

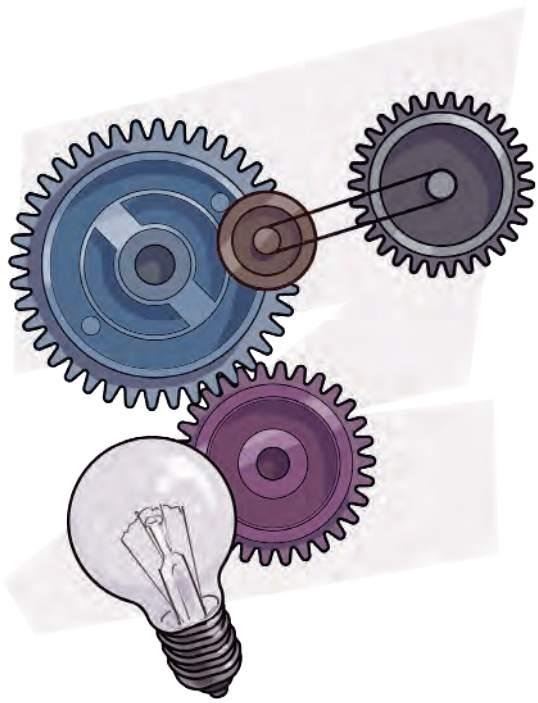
À dolorosa luz das grandes lâmpadas elétricas da fábrica
Tenho febre e escrevo.
Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r-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. *In*: GALHOZ, Maria Aliete (org.). **Fernando Pessoa**: obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999. p. 306.



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

Papilas: pequenas saliências formadas em certas membranas (língua, por exemplo) ou pele.

Passento: que absorve líquidos facilmente.

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

2. Os versos podem ser associados ao Futurismo, pelo fato de exaltarem máquinas e outros produtos da modernidade, além de manterem um tom enérgico, vigoroso (o eu lírico escreve em estado febril e rangendo os dentes).

3. A onomatopeia em "r-r-r-r-r-r eterno" tem a função de imitar o ruído de uma máquina ou engrenagem em funcionamento e ajuda a "transportar" o leitor para o espaço construído no poema: o ambiente interno de uma fábrica em atividade.

1. Ode é uma composição poética de tom solene por meio da qual se exaltam (elogiam) atributos de figuras ilustres. Quem ou o que está sendo exaltado nos versos de "Ode triunfal"? **1.** Os elementos da modernidade (rodas, engrenagens, máquinas).

2. As vanguardas também se manifestaram na literatura. 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 essa figura de linguagem.

4. No poema, há quase uma fusão entre o eu lírico e o que ele denomina "flora estupenda, negra, artificial e insaciável", ou seja, o ambiente da fábrica. Explique essa afirmação.

LEMBRA?

A **onomatopeia** consiste na representação de um ruído ou som com recursos da língua.

Os longos versos livres (sem medida fixa) e brancos (não rimados) 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.

4. As máquinas são personificadas no poema, isto é, adquirem a capacidade de expressarem-se como se fossem seres humanos. Os maquinismos da fábrica apresentam-se em pleno funcionamento, "em fúria", e, a esse ambiente quente e ruidoso, o eu lírico também reage furiosamente ("Em fúria fora e dentro de mim").

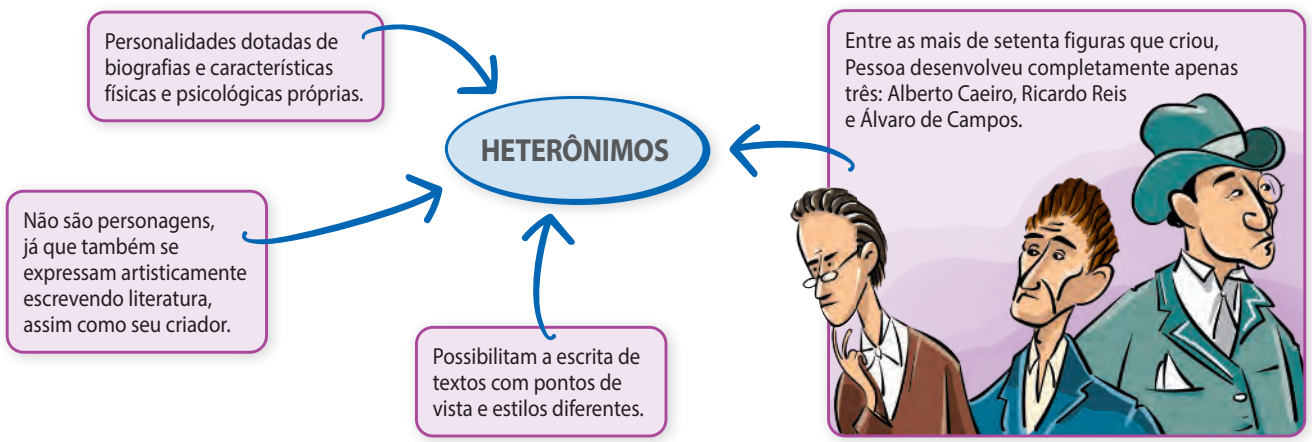


BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Fernando Pessoa.

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 inventada, um **heterônimo**.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Biblioteca cultural

Que tal conhecer melhor Fernando Pessoa? A Biblioteca Nacional de Portugal digitalizou os manuscritos do poeta. Procure a aba "Coleções", no *site* Biblioteca Nacional Digital, e entre em "espólios".

Você vai conhecer agora alguns aspectos da poesia de Fernando Pessoa "ele-mesmo" (**ortônimo**) e daquela feita por esses heterônimos.

Fernando Pessoa "ele-mesmo"

O poema "O mostrengo", de *Mensagem*, é estudado no Capítulo 8 do volume 1, em diálogo com o episódio do Gigante Adamastor, de *Os lusíadas*.

A poesia ortônima escrita em língua portuguesa (o poeta publicou poemas também em inglês) apresenta um conjunto de características que permite sua divisão em duas categorias: lírica e saudosista-nacionalista.

Grande parte da poesia saudosista-nacionalista assinada por Pessoa está reunida em *Mensagem* (1934). Nessa obra, predomina a retomada do passado glorioso lusitano – a

Segundo Antônio José Saraiva e Óscar Lopes (2011, p. 1043), "os heterônimos são, pode se dizer, uma invenção nova na lírica europeia, embora já inerente à tradição dramática. Podemos talvez compreendê-la supondo que cada heterônimo corresponde ao ciclo de uma atitude de aparência implausível, mas experimentada até às últimas consequências [...]".

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

expansão marítima e as grandes figuras históricas –, e alguns poemas dialogam com *Os lusíadas*, de Camões. Todavia, ao lado dos recursos próprios do épico, encontra-se a expressão dos estados de alma e reflexões das vozes que se expressam, de caráter lírico.

Mensagem divide-se em três partes, duas que tratam da história de Portugal e uma terceira, que remete ao futuro.

Os versos a seguir estão na primeira parte da obra e se referem a uma figura do século XVI, simbolicamente importante para Portugal, Dom Sebastião. Aos 22 anos, oito após assumir o governo, esse rei 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, mesmo tendo sido aconselhado a desistir por falta de recursos. Em 1578, o rei desapareceu na Batalha de Alcácer-Quibir, dando início a um fenômeno, o sebastianismo, mito que prega que ele retornará à pátria para fazê-la novamente grande. Leia o poema.

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?



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Difel, 1986. p. 27.

Areal: referência ao deserto em que Dom Sebastião desapareceu.

Besta: animal irracional.

1. **O rei Dom Sebastião, eu lírico desse poema, reage à afirmação de que seria louco.**
   a. Segundo os versos, o que justifica essa caracterização?
   b. Nos versos 1 a 3, Dom Sebastião parece concordar com a caracterização. Faça uma paráfrase dos versos para compreender melhor essa ideia.

2. **Segundo o eu lírico, o "ser que houve, não o que há" ficou no areal. Explique essa ideia, considerando o mito do sebastianismo.**

3. **Na segunda estrofe, Dom 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 provocar e estimular os portugueses em um momento histórico complexo para Portugal, qual é, em sua opinião, o propósito desse poema? Contra o que ele se coloca?

Fernando Pessoa defendia que seu sebastianismo era *racional*, ou seja, tinha consciência do caráter fantasioso do mito, mas usava-o para defender o surgimento de um comportamento que faria Portugal retomar sua importância econômica e política na Europa.

Vamos iniciar, agora, o estudo dos heterônimos.

1. a. O desejo de grandeza (que levou o rei a travar uma batalha sem ter estrutura militar para tanto e na qual desapareceu).

1. b. Sugestão: Eu busquei uma grandeza inalcançável porque estava absolutamente confiante em sua obtenção.

2. Para o eu lírico, a pessoa física (real) morreu durante a batalha; no areal, portanto, ficou o que a representava materialmente (o corpo). No entanto, a morte fez dele um mito, o Dom Sebastião que "há", que existe.

3. a. Sugestão: Ousadia, coragem, atrevimento.

3. b. 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.

3. c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam 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 conformismo.

Dica de professor

A **paráfrase** é uma recriação textual. Você precisa encontrar outro modo de apresentar a mesma ideia, o que implica, muitas vezes, transformar a linguagem figurada em literal. Leia o texto completo várias vezes; é a visão do conjunto que o ajudará a entender melhor o trecho a ser reapresentado.

Fala aí!

Qual é sua opinião sobre a ideia defendida pelo eu lírico nos versos finais de "Quinta / Dom Sebastião, Rei de Portugal"? É um ponto de vista que você compartilha?

Estratégia: Atente aos argumentos dos colegas para que sua fala possa complementar ou contestar o que é dito, evitando repetir ideias.

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

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

OBJETO DIGITAL Infográfico clicável: Os heterônimos de Fernando Pessoa

Alberto Caeiro: o mestre do ver e ouvir

Alberto Caeiro apresenta-se como um camponês cujo princípio de vida é a simplicidade e a valorização do contato com a natureza. Esse heterônimo entende que o conhecimento do mundo é dado pelos órgãos dos sentidos e não por sistemas de pensamento já constituídos.

Note 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.

Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.

CAEIRO, Alberto. O guardador de rebanhos. *In*: GALHOZ, Maria Aliete (org.). **Fernando Pessoa**: obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999. p. 212-213.

1. O eu lírico se apresenta como um "guardador de rebanhos" (aquele que cuida de rebanhos) e esclarece, em seguida, que os rebanhos são pensamentos e esses equivalem a sensações. Portanto, ele é alguém que cuida do próprio modo de pensar, compreender e sentir o mundo.
2. O eu lírico decompõe e exemplifica a analogia entre *pensamentos* e *sensações*. Para ele, por exemplo, comer um fruto permite saber o que é um fruto, dispensando qualquer outra ação.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem 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.

1. **Atente para o percurso lógico do texto e explique, utilizando suas próprias palavras, como o eu lírico se apresenta ao leitor nos primeiros versos do poema.**

2. **Como procede o eu lírico entre os versos 4 e 8 para dar continuidade à exposição de seu raciocínio?**

3. **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 (do conhecimento científico, do pensamento religioso etc.). E, coerentemente, prefere o verso livre e branco e a linguagem simples para expressar tais ideias.



© NEGREIROS, ALMADA/AUTVIS, BRASIL, 2024.
LOCALIZAÇÃO: ESPAÇO E MEMÓRIA ASSOCIAÇÃO CULTURAL DE OEIRAS

Desenho de Alberto Caeiro por Almada Negreiros, 1958.

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

Investigue

Que dados sobre a aparência e a vida dos heterônimos são revelados em uma carta que Pessoa enviou, em 1935, a seu amigo Adolfo Casais Monteiro? Tome nota para comparar as informações com as dos colegas.

Estratégia: Esteja atento para não se desviar do foco da pesquisa. Inclua apenas os dados que servem ao recorte.

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

Ricardo Reis: o clássico

Conheça um dos poemas mais populares de Ricardo Reis.

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.

Píncaros: pontos mais elevados; cumes.

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. p. 284-285.



© NEGREIROS, ALMADA/AUTVIS, BRASIL, 2024
LOCALIZAÇÃO: FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Desenho de Ricardo Reis por Almada Negreiros, 1958.

O eu lírico pede aos deuses – retomando o paganismo típico da Antiguidade greco-latina – para ser livre e se igualar a eles, o que seria possível com a eliminação de afetos e desejos. Reis defende que o ser humano 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 (com inversões, por exemplo) e vocabulário erudito.

Álvaro de Campos: o inquieto

Os versos de "Ode triunfal", que você analisou anteriormente neste capítulo, apresentam um dos aspectos mais importantes da poesia do heterônimo Álvaro de Campos: a exaltação do Futurismo. Contudo, o contato com a vida moderna frenética é, igualmente, a origem de outras facetas de sua poesia: a sensação de inadaptação ao mundo, a agressividade, o pessimismo e a frustração.

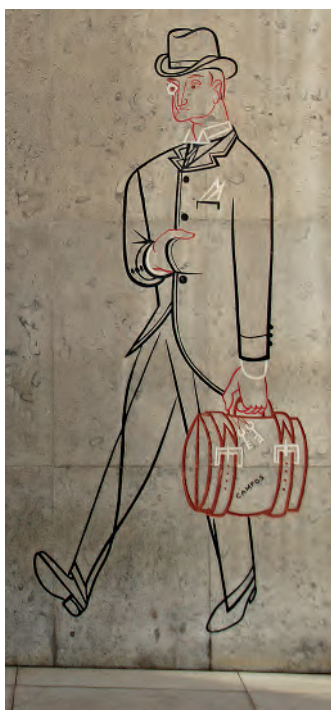
Leia "Poema em linha reta", um dos poemas mais conhecidos de Campos.

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 irrespondivelmente parasita,
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,
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,
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 nisto tudo neste mundo.

Vil: desprezível.
Enxovalhos: afrontas.



© NEGREIROS, ALMADA/AUTVIS, BRASIL, 2024.
LOCALIZAÇÃO: FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Desenho de Álvaro de Campos por Almada Negreiros, 1958.

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

Toda a gente que eu conheço e que fala comigo
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 **cobardia**!
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?

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**?
Eu, que tenho sido vil, literalmente vil,
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

CAMPOS, Álvaro de. *In*: GALHOZ, Maria Aliete (org.). **Fernando Pessoa**: obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999. p. 418-419.

Infâmia: ato vergonhoso.
Cobardia: covardia.
Oiço: ouço.
Titubear: vacilar.

Fala aí!

É possível reconhecer algumas semelhanças entre um heterônimo e um avatar. Você reconhece essa semelhança? Como seria seu avatar escritor?

Estratégia: Planeje sua fala. As comparações podem ser feitas por meio de uma declaração inicial que evidencie o ponto comum, seguida por uma justificativa com a análise dos elementos comparados.

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

Dica de professor

Há diferença entre identificar um efeito de sentido e explicá-lo. Na primeira ação, apenas dizemos qual é o efeito (por exemplo, o efeito é a *depreciação*); na segunda, acrescentamos uma análise desse efeito no texto.

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

1. **Esse poema é construído pela oposição entre o eu lírico e os outros. Para analisá-la, observe a estrutura sintática da segunda estrofe, constituída por um único período.**

1. c. Os adjetivos, como *vil* e *ridículo*, servem à autocaracterização do eu lírico. Esse também é o papel das orações, ao apresentar ações que ele executa ou sofre.

a. Identifique a oração principal.

1. a. "Eu verifico".

b. No trecho que funciona como complemento do verbo dessa oração, uma expressão retoma e resume todas as orações anteriores. Qual é essa expressão?

1. b. "Nisto tudo".

c. Nesse período, há adjetivos e orações subordinadas adjetivas. Qual é o papel desses elementos na construção do sentido do texto?

d. Note que a repetição de *eu* contribui para a estruturação do período, mas também produz um efeito semântico (de sentido). Explique-o.

1. d. A repetição enfatiza a primeira pessoa, contribuindo para a sugestão de uma exposição ao julgamento.

e. Observe, agora, como são empregados os advérbios *irrespondivelmente* (verso 4) e *indesculpavelmente* (verso 5). Qual é o efeito de seu uso: inserir a opinião de terceiros, evidenciar o ponto de vista do eu lírico ou contestar a caracterização feita pelos adjetivos?

1. e. Evidenciar o ponto de vista do eu lírico.

f. Identifique, ao longo do poema, os termos utilizados pelo eu lírico para caracterizar as outras pessoas. Explique o efeito dessa escolha lexical (de vocabulário).

1. f. Os termos são *campeões*, *príncipes*, *Ideal*, *semideuses*. Foram escolhidos termos excessivamente positivos, o que amplia o contraste com o eu lírico e sugere o incômodo que ele tem diante de como os demais se apresentam. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

2. **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?**

3. **Que ironia está implícita em "Poema em linha reta"?**

2. Podemos inferir que o eu lírico se sente solitário, porque somente ele tem coragem de assumir sua suposta vileza. Leia orientações na parte específica **Suplemento para o professor**.

3. 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 pessoas no mundo: as que assumem seus defeitos (o eu lírico) e as que os escondem (os *príncipes* e *semideuses*).

Biblioteca cultural

Na internet é possível encontrar vídeos com diferentes estilos de declamação do "Poema em linha reta". Procure e conheça a interpretação original e sensível do ator Odilon Esteves.



O ator Odilon Esteves.

MATHEUS SORIEDEM/ ACERVO DO FOTÓGRAFO

Investigando +

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

1. **Analise as duas telas a seguir. A primeira foi pintada, no século XVII, pelo holandês Melchior de Hondecoeter e a segunda, pelo pintor italiano futurista Giacomo Balla, no século XX.**

1. a. 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.



MELCHIOR DE HONDECOETER - GALERIA ALAN JACOBS, LONDRES

HONDECOETER, Melchior de. **Uma águia, um galo, galinhas, um pombo em voo e outros pássaros**. Século XVII. Óleo sobre tela, 107 × 136 centímetros.



© BALLA, GIACOMO/AUTVIS, BRASIL, 2024. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA. LOCALIZAÇÃO: COLEÇÃO PARTICULAR

BALLA, Giacomo. **Voo das andorinhas**. 1913. Têmpera sobre papel, 49,5 × 73,6 centímetros.

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 de Giacomo Balla. O que justifica o formato e a cor das asas dela e de outras andorinhas pintadas de modo semelhante?

d. Considerando suas observações anteriores, qual era o objetivo de Giacomo Balla? O que ele queria pintar?

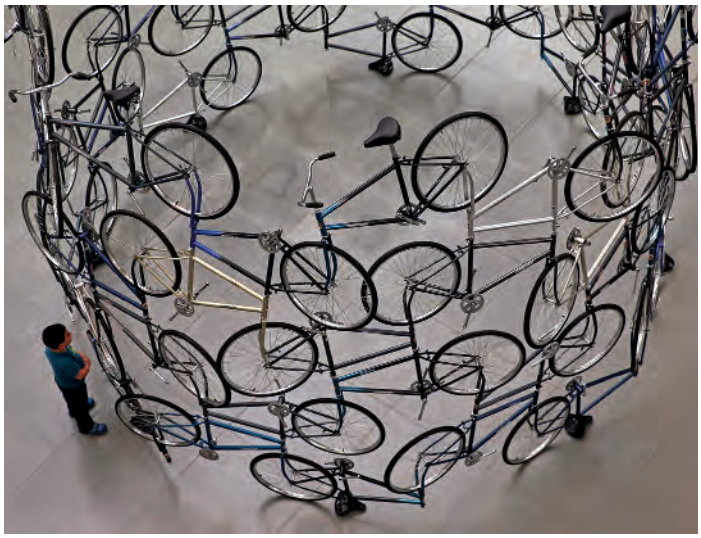
1. b. Na parte inferior, o pintor repetiu a imagem das andorinhas em uma sequência horizontal organizada. Sobre elas há alguns traços curvos que sugerem a ideia de ar em movimento. Na parte superior, as andorinhas são menos nítidas, havendo ênfase em asas que formam uma linha diagonal. O fundo é preenchido por formas que lembram construções.

1. c. O pintor desenhou mais algumas asas com cores diferentes, para sugerir a ideia de que os pássaros as estão batendo.

1. d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem o desejo de recriar o movimento dos pássaros, sugerindo velocidade. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

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

2. Além de propiciar a observação de desdobramentos das vanguardas, a atividade permite consolidar conhecimentos relativos à segmentação dos parágrafos em períodos. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.



DAVID L. RYAN/THE BOSTON GLOBE/GETTY IMAGES - MUSEU DE BELAS ARTES DE BOSTON

WEIWEI, Ai. **Forever**. 2003. Quarenta e duas bicicletas, 275 × 450 centímetros. Museu de Belas Artes, Boston, Estados Unidos.

2. Observe, com atenção, a obra *Forever* (em português, "para sempre"), do artista chinês contemporâneo Ai Weiwei. Elabore um comentário apreciativo sobre a obra, seguindo o roteiro.

- No primeiro período, identifique a obra que será analisada e informe que ela dialoga com uma das vanguardas do início do século XX: o Dadaísmo.
- Inclua mais um período para identificar e explicar a técnica artística criada pelos vanguardistas e reutilizada por Ai Weiwei.
- No período seguinte, afirme que a técnica não foi usada exatamente conforme a proposta original e explique por quê. Inicie o período com um conectivo que evidencie que a informação se contrapõe à anterior.
- Introduza mais um período para descrever e interpretar a peça. Para isso, observe atentamente os objetos usados na composição e a forma construída por eles e tenha em mente que as bicicletas, que durante muitas décadas foram o principal meio de transporte na China, têm perdido espaço para os automóveis.
- Inclua sua opinião sobre a obra. Isso pode ser feito com o acréscimo de um ou mais períodos e com a introdução de adjetivos e outras marcas de apreciação.

Dica de professor

O roteiro decompõe a tarefa em partes para favorecer sua resolução. A decomposição é uma das bases do pensamento computacional. Use essa estratégia quando precisar resolver problemas.

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagens: Ai Weiwei

3. ESMIUÇANDO O ENEM **Junte-se a alguns colegas e leia com eles a questão a seguir.** **3.** Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

(Enem)

E venham, então, os alegres incendiários de dedos carbonizados! Vamos! Ateiem fogo às estantes das bibliotecas! Desviem o curso dos canais, para inundar os museus! Empunhem as picaretas, os machados, os martelos e deitem abaixo sem piedade as cidades veneradas!

MARINETTI, Filippo Tommaso. **Manifesto futurista**. 1909. (adaptado).

Que princípio marcante do Futurismo e comum a várias correntes artísticas e culturais das primeiras três décadas do século XX está destacado no texto?

A. A tradição é uma força incontornável.

B. A arte é expressão da memória coletiva.

C. A modernidade é a superação decisiva da história. **3.** Resposta: **C**.

D. A realidade cultural é determinada economicamente.

E. A memória é um elemento crucial da identidade cultural.

Agora, para responder à questão:

- Façam uma paráfrase do excerto em análise.
- Retomem o que sabem sobre o Futurismo e respondam: esse conhecimento prévio coincide com o que o excerto sugere? Por quê?
- Com base no que Marinetti recomenda em seu manifesto, determinem a resposta correta e justifiquem.

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

4. Em 1984, o escritor português José Saramago (1922-2010) publicou *O ano da morte de Ricardo Reis*, um romance protagonizado pelo heterônimo, que, depois de viver anos no Brasil, volta a Lisboa ao saber da morte de Fernando Pessoa. Utilizando dados sobre Reis deduzíveis por sua produção literária ou informados por Pessoa, Saramago cria uma história em que associa ficção e referências históricas do ano em que se passa, 1936. Leia o texto, depois converse com os colegas.

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

Deixou a janela aberta, foi abrir a outra, e, **em mangas de camisa**, refrescado, com um vigor súbito, começou a abrir as malas, em menos de meia hora as despejou, passou o conteúdo delas para os móveis, para os gavetões da cómoda, os sapatos na gaveta-sapateira, os fatos nos cabides do guarda-roupa, a mala preta de médico num fundo escuro de armário, e os livros numa prateleira, estes poucos que trouxera consigo, alguma latinação clássica de que já não fazia leitura regular, uns manuseados poetas ingleses, três ou quatro autores brasileiros, de portugueses não chegava a uma dezena [...]

E há papéis para guardar, estas folhas escritas com versos, datada a mais antiga de doze de Junho de mil novecentos e catorze, vinha aí a guerra, a Grande, como depois passaram a chamar-lhe enquanto não faziam outra maior, Mestre, são plácidas todas as horas que nós perdemos, se no perdê-las, qual numa jarra, nós pomos flores, e seguindo concluía, Da vida iremos tranquilos, tendo nem o remorso de ter vivido. Não é assim, **de enfiada**, que estão escritos, cada linha leva seu verso obediente, mas desta maneira, contínuos, eles e nós, sem outra pausa que a da respiração e do canto, é que os lemos, e a folha mais recente de todas tem a data de treze de Novembro de mil novecentos e trinta e cinco, passou mês e meio sobre tê-la escrito, ainda folha de pouco tempo, e diz, Vivem em nós inúmeros, se penso ou sinto, ignoro quem é que pensa ou sente, sou somente o lugar onde se pensa e sente, e, não acabando aqui, é como se acabasse, uma vez que para além de pensar e sentir não há mais nada. Se somente isto sou, pensa Ricardo Reis depois de ler, quem estará pensando agora o que eu penso, ou penso que estou pensando no lugar que sou de pensar, quem estará sentindo o que sinto, ou sinto que estou sentindo no lugar que sou de sentir, quem se serve de mim para sentir e pensar, e, de quantos inúmeros que em mim vivem, eu sou qual, quem, **Quain**, que pensamentos e sensações serão os que não partilho por só me pertencerem, quem sou eu que outros não sejam ou tenham sido ou venham a ser. Juntou os papéis, vinte anos dia sobre dia, folha após folha, guardou-os numa gaveta da pequena secretária, fechou as janelas, e pôs a correr a água quente para se lavar. Passava um pouco das sete horas.

Pontual, quando ainda ecoava a última pancada das oito no relógio de caixa alta que ornamentava o patamar da recepção, Ricardo Reis desceu à sala de jantar. [...]

SARAMAGO, José. **O ano da morte de Ricardo Reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. *E-book*.

a. Releia: *"Mestre, são plácidas todas as horas que nós perdemos, se no perdê-las, qual numa jarra, nós pomos flores"*. Nesse trecho, encontram-se versos escritos por Ricardo Reis em 1914. Reescreva-o segmentando os versos de modo a reconstituir a estrofe do poema. Comece com o verso "Mestre, são plácidas", observe sua métrica e considere que, segundo Reis, "cada linha leva seu verso obediente".

Fala aí!

O ano da morte de Ricardo Reis é um romance que apresenta algumas semelhanças com as *fanfics*. O que as caracteriza? Você tem algum envolvimento com esse tipo de produção?

Estratégia: Evidencie como sua fala dialoga com as anteriores usando fórmulas como: "Gostaria de acrescentar mais um aspecto à exposição", "Concordo parcialmente com Fulano quando afirma..."

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

Em mangas de camisa: usando apenas camisa, sem outra peça de roupa por cima.

De enfiada: um após o outro.

Quain: Herbert Quain, autor fictício criado pelo escritor argentino do século XX Jorge Luis Borges; o narrador se refere a Quain em parágrafos anteriores.

4. a. Mestre, são plácidas / Todas as horas / Que nós perdemos, / Se no perdê-las, / Qual numa jarra, / Nós pomos flores. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. b. Sugestão: O eu lírico entende que a vida é fugaz, mas isso não nos deve atormentar, se soubermos aproveitá-la bem, com moderação.

4. c. Essa organização produz a impressão de que acompanhamos o fluxo de pensamento do personagem. O estilo de Saramago será estudado no Capítulo 12.

4. d. Sugestão: Esse verso sugere a ideia de fragmentação, multiplicidade do eu. O sujeito é visto como o espaço de muitas vozes e impulsos. Se achar conveniente, cite outro verso do mesmo poema: "Há mais eus do que eu mesmo".

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

Caso haja estudantes com deficiência visual em sua turma, realize a atividade em duplas ou trios, para que os colegas possam ajudá-los, descrevendo a imagem.

b. Qual postura diante da vida está expressa nesse trecho do poema?

c. Alguns períodos do texto de Saramago são longos e têm uma organização sintática peculiar. Que efeito de sentido essa organização produz?

d. Como você interpreta este verso de Reis incorporado por Saramago no parágrafo: "Vivem em nós inúmeros"?

5. Analise esta tela pintada pelo artista fluminense Arthur Timótheo da Costa (1882-1922).



ARTHUR TIMÓTHEO DA COSTA - MUSEU AFRO BRASIL, SÃO PAULO

COSTA, Arthur Timótheo da. **Marinha**. 1919. Óleo sobre tela, 49 × 39 centímeros.

a. Descreva os componentes da paisagem retratada.

b. Em 1907, Arthur Timótheo da Costa recebeu um prêmio que o levou a Paris para estudar arte. Esse estudo modificou sua pintura, que se afastou do retrato objetivo da realidade feito pelos artistas realistas. O que você percebe de inovador na forma como a tela *Marinha* representa a paisagem?

c. O que a presença de telas como essa revela sobre a arte produzida no Brasil nas primeiras décadas do século XX? Que relação pode ser estabelecida entre essa arte e a literatura pré-modernista?

5. a. Sugestão. A tela retrata um ancoradouro e identificam-se três barcos: o que está em primeiro plano não parece ter velas e é visto apenas parcialmente; os outros dois, em segundo plano, possuem velas abertas. O terceiro plano é composto de uma faixa de terra, em que está uma edificação alta, à direita, ladeada por outras mais baixas; à esquerda, vê-se uma montanha.

5. b. Sugestão. As figuras, no primeiro e no segundo planos, não apresentam contornos rígidos, principalmente as velas. Nelas, bem como na água, observam-se as pinceladas, que modelam os volumes. As figuras ao fundo são manchas de tinta, que sugerem, pela forma e contexto, os objetos.

5. c. O Pré-Modernismo (estudado no volume 2) é considerado um movimento de transição. Ao lado de conteúdos temáticos e recursos técnicos e estilísticos ligados a movimentos do século XIX, introduzem-se novidades influenciadas pelas inovações da arte europeia. Assim como na literatura, também se notam mudanças em relação à arte realista, nesse caso com a aproximação da linguagem impressionista.

Biblioteca cultural

Procure, em *sites* de museus e em enciclopédias, as últimas obras de Arthur Timótheo da Costa para observar como o artista radicalizou suas pesquisas para inovar a pintura.



ARTHUR TIMÓTHEO DA COSTA - PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

COSTA, Arthur Timótheo da. **Autorretrato**. 1908. Óleo sobre tela, 41 × 33 centímetros.

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

DESAFIO DE LINGUAGEM Comentário em rede social

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

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

Como você viu, o eu lírico de "Poema em linha reta", de Álvaro de Campos, faz um desabafo, dizendo como se sente diante de uma sociedade em que todos se esforçam para criar uma imagem de felicidade e perfeição. Ele estava falando do início do século XX, mas não parece despropositado pensar em uma confissão atual sobre esse mesmo problema.

Imagine que um colega fez uma publicação com o mesmo tipo de desabafo em uma rede social acessada por vários de seus colegas. Escreva um comentário.

Dica de professor

O gênero comentário em rede social caracteriza-se por ter conteúdo avaliativo ou argumentativo. É de curta extensão, e sua linguagem pode ser mais ou menos monitorada, de acordo com o assunto da postagem comentada e com o perfil ou a página que a publicou.

Leitura puxa leitura

Se você gostou de "Mensagem", de Fernando Pessoa, vai gostar de conhecer outras obras que cantam as glórias e a alma portuguesa.

Comece com um clássico de Camões. Leia "Os reinos e os impérios poderosos" (1595).

Por que ler: além de *Os Lusíadas*, obra máxima de Camões, o autor cantou Portugal em diversos sonetos.

Agora, pesquise o *Fado português* (1965), de José Régio e Alain Oulman e interpretado por Amália Rodrigues.

Por que ouvir: o fado é um estilo musical português que traz o elemento da saudade.



Capa do álbum *Fado português*.

REPRODUÇÃO/COLUMBIA–VALENTIM DE CARVALHO



FRANK HOENSCH/REDFERNS/GETTY IMAGES

O cantor Salvador Sobral.

Busque uma gravação da música "Presságio" (2019), interpretada por Salvador Sobral.

Por que ouvir: a canção é, na verdade, uma versão contemporânea musicada do poema de mesmo nome, escrito por Fernando Pessoa.

Depois de conhecer um pouco sobre o ponto de vista português...

... você pode considerar também ler sobre o outro lado dessa história. Como as viagens dos navegantes portugueses eram vistas pelas populações colonizadas? Siga este fio para conhecer.

Leia "O choro de África" (1961), do poeta e político angolano Agostinho Neto.

Por que ler: o poema aborda os efeitos sofridos pelos povos invadidos.

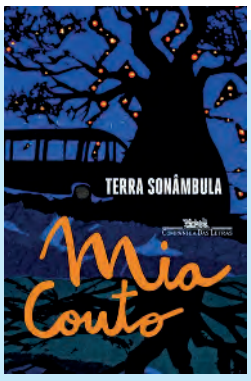


O poeta Agostinho Neto.

CILO/GAMMA-RAPHO/GETTY IMAGES

Leia também o romance *Terra sonâmbula* (1992), de Mia Couto.

Por que ler: o livro retrata, através do realismo fantástico, as consequências da colonização portuguesa em Moçambique.



Capa do livro *Terra sonâmbula*, de Mia Couto.

REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

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

Você percebeu como o mar é um elemento central da temática portuguesa? Siga este fio para conhecer outros autores e visões sobre o tema.

Comece com o poema "Carta ao mar", de António Duarte Gomes Leal, do livro *Claridades do sul* (1875).



ÁLBUM REPUBLICANO/WIKIMEDIA FOUNDATION - BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

O poeta António Duarte Gomes Leal.

Leia também o poema da portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen, "Mar sonoro", publicado em *Dia do mar* (1947).

Por que ler: nesse poema, observamos a profunda relação do eu lírico com o mar, temática bastante explorada nas obras de Sophia.

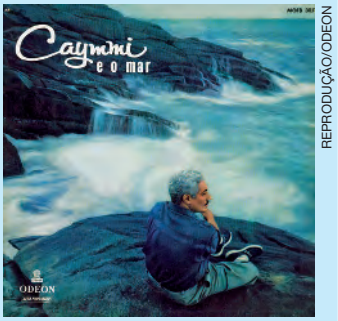


ULF ANDERSEN/ACERVO DO FOTÓGRAFO

A poeta Sophia de Mello Breyner Andresen.

Do lado de cá do Atlântico, são diversos os poemas e canções que tematizam o mar. Para começar a explorar as águas brasileiras, pesquise pelo álbum *Caymmi e o mar* (1957), de Dorival Caymmi.

Por que ouvir: o álbum representa o olhar de Dorival Caymmi sobre o mar, produzido com a influência da relação do povo baiano com o litoral brasileiro.



REPRODUÇÃO/ODEON

Capa do álbum *Caymmi e o mar*, de Dorival Caymmi.

Ouça a música "Poema Azul / Mar Sonoro", do álbum *Mar de Sophia* (2006), de Maria Bethânia.

Por que ouvir: nesse álbum, a cantora reúne diversas composições sobre o mar do Brasil e de Portugal e as costura com poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen.



REPRODUÇÃO/BISCOITO FINO

Capa do álbum *Mar de Sophia*, de Maria Bethânia.

Por fim, pesquise e ouça a música "Eu sou do mar" (2019), interpretada por Armandinho e Izenzêê.

Por que ouvir: a canção mostra a influência do mar na identidade dos artistas, assim como sua relação com o cuidado com o ambiente de praia.

Qual é sua relação com o mar? Escolha uma obra de arte que represente seus sentimentos. Faça um boxe para apresentar aos colegas.

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

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

Capítulo 8

A PRIMEIRA FASE DO MODERNISMO: O ESPÍRITO COMBATIVO



BRUNO SANTOS/FOLHAPRESS

Imagem de divulgação do musical *Tarsila: a brasileira*, que esteve em cartaz em São Paulo (SP), em 2024. Na fotografia, os personagens Tarsila do Amaral (Claudia Raia) e Oswald de Andrade (Jarbas Homem de Mello).

Um evento cultural pode mudar a forma como os artistas pensam e fazem arte. Você vai estudar neste capítulo a Semana de Arte Moderna (e seus desdobramentos e representantes), evento que teve enorme importância para o Modernismo brasileiro, e vai descobrir que os primeiros modernistas buscavam superar convenções artísticas e propunham o cotidiano como fonte de inspiração literária.

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

Percurso do capítulo

- Fases do Modernismo brasileiro
- A Semana de Arte Moderna
- Mário de Andrade
- Oswald de Andrade
- Manifesto Antropófago
- Manuel Bandeira
- *Gif* para divulgar conhecimento: produção

Diálogo com o contemporâneo:
Hélio Oiticica

Leitura inicial

A pintora paulista Tarsila do Amaral (1886-1973) iniciou sua formação artística no Brasil e a completou em Paris, onde estudou com mestres consagrados e conheceu a inventiva arte das vanguardas. Mais tarde, de volta ao país e em contato com artistas brasileiros, partiu para uma produção modernista, que podemos notar nas telas a seguir.



AMARAL, Tarsila do. **São Paulo**. 1924. Óleo sobre tela, 67 × 90 centímetros. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Aquisição Governo do Estado de São Paulo, 1931, São Paulo, SP.



AMARAL, Tarsila do. **2ª classe**. 1933. Óleo sobre tela, 110 × 151 centímetros. Coleção particular, São Paulo, SP.

© TARSILA DO AMARAL/ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO
© TARSILA DO AMARAL EMPREENDIMENTOS FOTO: ROMULO FIALDINI/ TEMPO COMPOSTO - COLEÇÃO PARTICULAR
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Biblioteca cultural

Assista ao vídeo A *trajetória de Tarsila do Amaral*, produzido pelo programa *Metrópolis*, da TV Cultura. Procure na internet pelo título do vídeo.

Refletindo sobre o texto

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

1. **Na primeira tela, a figura do bonde contribui para criar a imagem de São Paulo como uma cidade moderna.** **1. a.** Os edifícios, o poste de luz, a bomba de gasolina, as estruturas de ferro sustentando o viaduto e o letreiro com os algarismos.

   a. Que outros elementos ajudam a produzir o mesmo efeito?

   b. A pintura é influenciada pela vanguarda cubista. A tela revela a geometrização e a simplificação das formas, visíveis tanto em elementos retilíneos quanto arredondados. Exemplifique esses recursos. **1. b.** Sugestão: Há geometrização, por exemplo, na representação da árvore, no primeiro plano, e de parte do horizonte, delimitado por um contorno em preto, e simplificação na representação do bonde ou do suporte do viaduto.

2. **Na segunda tela, a figura do trem, também um elemento do universo dos transportes, tem outro propósito.** **2. a.** A inscrição "2ª classe" no vagão contribui para marcar a condição econômica das pessoas representadas, assim como as roupas e os pés descalços.

   a. Qual é a contribuição da representação do trem na construção do sentido da pintura? Que outros elementos da tela cumprem a mesma função?

   b. O que chama a atenção na representação do rosto das pessoas à porta do vagão? Qual é o efeito expressivo dessa forma de representação? **2. b.** Há certa deformação na representação dos rostos, que são sérios, de faces encovadas e olhos grandes e caídos, o que sugere tristeza e desalento.

3. **A segunda tela revela um aspecto fundamental do Brasil que a primeira oculta: a "modernidade" não chega a todos igualmente. Explique essa ideia.** **3.** Sugestão: Na primeira tela, celebra-se uma paisagem marcada pelos elementos que, na época, eram modernos, como os edifícios, a bomba de gasolina e a iluminação pública, enquanto, na segunda, evidencia-se a condição de vida das famílias pobres, que, embora inseridas nos novos tempos, não usufruem condições materiais mínimas.

Fala aí!

Ainda hoje, apenas uma parte da população tem acesso aos avanços promovidos pela "modernidade". Essa é uma questão que o incomoda? Que tipos de desigualdade mais o preocupam no contexto brasileiro atual? Por quê?

Estratégia: A questão envolve hierarquizar. Faça uma reflexão ampla antes de escolher e ordenar os pontos de preocupação.

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

Investigando o movimento literário

ODS 10

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

As telas de Tarsila do Amaral reproduzidas exemplificam duas fases distintas do movimento modernista.

As duas fases do Modernismo

Primeira fase	Segunda fase
Interesse em mostrar a atualização do Brasil em relação ao contexto internacional, como evidenciam os elementos modernos da cidade de São Paulo e os traços da arte vanguardista.	Intenção de consolidar as inovações da forma artística propostas na fase anterior, mas agora abordando temas sociais.

Marco literário

O Modernismo brasileiro é inaugurado oficialmente com a Semana de Arte Moderna, em 1922.

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 de modelos artísticos do passado e a incorporação do cotidiano, principalmente dos marcos 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* (Lafetá, 1974).

A Semana: dias bem agitados

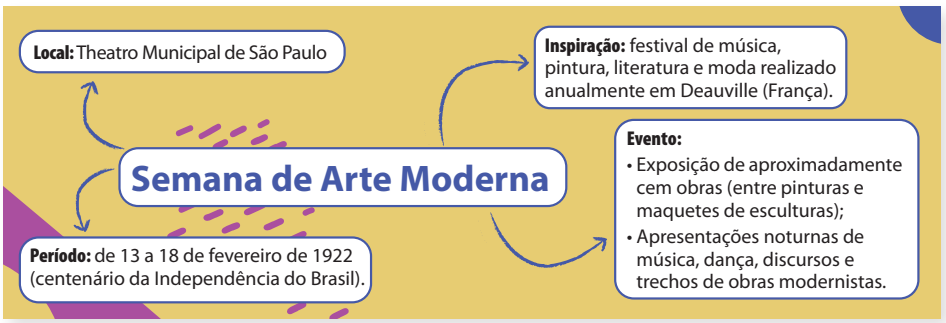
OBJETO DIGITAL *Podcast*: Semana de Arte Moderna

Diferentemente do que ocorreu em outros países hispano-americanos, no Brasil o movimento modernista foi chamado, no início, 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 Filippo Marinetti. Aos poucos, artistas como o escritor paulistano Mário de Andrade (1893-1945) começaram a usar o termo *modernismo* no lugar de *futurismo* por considerarem a denominação mais abrangente.

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

Biblioteca do professor. Se desejar ler mais sobre a relação entre a elite paulistana e os modernistas, consulte CAMARGOS, Márcia. **Semana de 22**: entre vaias e aplausos. São Paulo: Boitempo, 2002.

O início do movimento foi marcado pela Semana de Arte Moderna.



ERICSSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA



INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Capa de Di Cavalcanti para o catálogo da Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo, de 13 a 18 de fevereiro de 1922.

Organizada por Mário de Andrade, Oswald de Andrade (1890-1954) e outros artistas, 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, em sua maioria admiradora da arte realista-naturalista e parnasiana. Ironicamente, a Semana não teria ocorrido sem o apoio financeiro de alguns dos integrantes das classes mais privilegiadas, como Paulo Prado, um membro da oligarquia cafeeira que desejava que São Paulo superasse o que ele considerava uma "mentalidade provinciana".

Mário de Andrade: o "escritor-síntese"

Mário de Andrade e Oswald de Andrade têm produções significativas tanto na prosa quanto na poesia. Neste material, optamos por destacar a prosa do primeiro e a poesia do segundo.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Mário de Andrade.

Vários artistas contribuíram para o surgimento de nosso movimento modernista, mas a crítica atribui a Mário de Andrade um papel central na defesa das novas propostas artísticas. Preocupado com a identidade nacional, dedicou-se ao estudo do folclore e defendia que era preciso voltar-se para a rica e diversa tradição brasileira antes de incorporar uma cultura alheia a ela. Também foi musicólogo e escreveu crítica literária e textos teóricos essenciais para a compreensão do Modernismo no Brasil.

Além de poemas inovadores, produziu uma prosa criativa, que contou com contos, romances e a importante obra *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*.

A **rapsódia**, como Mário classificou essa obra, apresenta um herói popular aventureiro e sobre-humano, que atua em espaço e tempo indefinidos. Ao contrário dos heróis tradicionais, porém, o protagonista criado pelo autor é individualista, vaidoso e covarde, busca o lucro fácil, desrespeita valores éticos e desvia-se facilmente de sua missão.

Tipo de composição musical caracterizada pelo improviso e que tem por base diferentes cantos da tradição popular. No caso de *Macunaíma*, a classificação se deve ao fato de a obra incorporar tradições orais e folclóricas.

Macunaíma é uma colagem de lendas, crendices e costumes da tradição brasileira, bem como de nossos falares. Nela, o indígena Macunaíma nasce na selva amazônica "preto retinto", torna-se o Imperador do Mato-Virgem e se impõe 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, para tentar 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.

Makunaíma ("Grande Mau") é um personagem ligado às lendas de povos indígenas, especialmente do Brasil e da Venezuela amazônica.

Muiraquitã (do tupi *mbyrakitã*) é um amuleto comum na Amazônia que pode ter formato de sapo, peixe etc. Macunaíma ganha um muiraquitã de sua amada, Ci, mãe do mato, guerreira amazona da tribo das Icamiabas.

Macunaíma revela-se uma síntese de 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 como o nosso. Apesar da importante e complexa problematização de nossa identidade proposta na obra, hoje há quem a veja com reservas pela atribuição de características aos personagens que podem reforçar ou criar estereótipos.

Para escrever *Macunaíma*, Mário de Andrade estudou elementos folclóricos em várias obras, entre elas o segundo volume de *Do Roraima ao Orinoco*, de Theodor Koch-Grünberg, e *Contos populares do Brasil*, de Sílvio Romero.

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

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 tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Já na meninice fez coisas de **sarapantar**. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava:

– Ai! que preguiça!...

e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no **jirau de paxiúba**, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força 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. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008. p. 9-10. (Folha Grandes Escritores Brasileiros).

Murmurejo: sussurro.

Uraricoera: rio extenso da Bacia Amazônica.

Sarapantar: espantar.

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 das crenças indígenas com elementos de outras religiões.

Tá ligado!

Mário de Andrade também é um nome importante nos estudos de Arte. Suas pesquisas no campo da etnomusicologia contribuíram significativamente para o estudo das tradições orais musicais do Norte e do Nordeste brasileiro.

Tá ligado! Esse aspecto da atuação do escritor Mário de Andrade é estudado no Capítulo 20 do volume de Arte. Se os estudantes tiverem acesso ao volume, oriente-os a ler as informações sobre a pesquisa no campo da música e suas relações com uma visão múltipla do Brasil.

1. a. Logo depois de apresentar Macunaíma como o herói de uma nação, o narrador informa que esse personagem é "filho do medo da noite". Além disso, o ser é "uma criança feia", qualificação atípica para um herói.

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 nasce "no fundo do mato-virgem", espaço não localizável. Esse tom, entretanto, é quebrado no mesmo parágrafo.**

   a. Que elementos do texto permitem afirmar que há essa quebra?
   b. O caráter de Macunaíma é apresentado nos parágrafos seguintes. Que traços o aproximam e o afastam do perfil heroico?

2. **O herói Macunaíma tem traços das três etnias que formam o povo brasileiro. Como esses traços são apresentados no trecho?**

3. **Nessa obra, Mário de Andrade dialogou criticamente com os textos dos primeiros cronistas (século XVI) e dos autores românticos (século XIX). Qual perspectiva o afasta dos primeiros? E dos segundos?**

Você deve ter percebido que a linguagem utilizada em *Macunaíma* se diferencia daquela habitualmente usada na literatura do período. Note como o quarto parágrafo, para sugerir continuidade, inicia-se desrespeitando a regra da inicial maiúscula e do recuo. No mesmo parágrafo, em "si punha os olhos em dinheiro", registra-se a forma como o brasileiro, em geral, pronuncia a conjunção *se*. Com recursos como esses, o narrador aproxima-se da forma como se fala no Brasil, explorando nossa identidade para além da matéria popular e folclórica que sustenta sua narrativa.

1. b. Macunaíma é preguiçoso, perverso (diverte-se decepando a cabeça 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.
2. 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").
Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
3. Mário de Andrade propôs uma leitura da formação brasileira que não repetiu a visão negativa ou perplexa acerca dos indígenas efetivada pelos cronistas do Quinhentismo nem a idealização feita pelos românticos.

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

Biblioteca do professor. Sobre a repercussão das propostas literárias de Oswald de Andrade no início do século XX, sugerimos a leitura do texto do poeta e tradutor Haroldo de Campos (1929-2003), "Uma poética da radicalidade". CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. *In*: ANDRADE, Oswald de. **Obras completas de Oswald de Andrade**. São Paulo: Globo, 2003. p. 8-9.

Mário em verso

Em 1922, Mário de Andrade publicou *Pauliceia desvairada*, coletânea de poemas iniciada pelo "Prefácio interessantíssimo", texto que apresentou o "Desvairismo", ou seja, a defesa da escrita automática surrealista, a proposta futurista das palavras dispostas em liberdade e a busca da "deformação" artística da realidade. Além disso, propôs uma retomada crítica do passado histórico.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Oswald de Andrade.

Oswald de Andrade: polemista

Oswald de Andrade travou contato com as vanguardas nos anos 1911 e 1912, quando viajou à Europa. De volta ao Brasil, aliou-se, na década de 1920, a figuras como os escritores Mário de Andrade e Guilherme de Almeida e os artistas plásticos Anita Malfatti, Di Cavalcanti e Victor Brecheret, caracterizados 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 reinterpretou 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 um importante produto exportado para a Europa.

Optamos por grafar "Pau Brasil", sem hífen, tal como aparece no original de Oswald de Andrade.

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 gallinha
Quasi haviam medo della
E não queriam pôr a mão
E depois a tomaram como espantados

ANDRADE, Oswald de. **Pau Brasil**. São Paulo: Globo, 2003. p. 107. (Obras Completas).

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

Fala aí!

Na sua opinião, um poema como "os selvagens", da fase heroica, é de fácil compreensão?

Estratégia: Caso reconheça a validade de um argumento, mas queira contestá-lo com um mais eficaz, empregue fórmulas como estas: "Embora seja verdade que..., é fundamental reconhecer que..." ou "É fato que..., mas não devemos nos esquecer de que...".

1. **Os versos que compõem "os selvagens" foram transcritos da carta de Pero Vaz de Caminha. Leia um trecho dela.** 1. Os indígenas não conheciam essa ave.

Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela, e não lhe queriam pôr a mão. Depois lhe pegaram, mas como espantados.

CAMINHA, Pero Vaz de. A carta de Pero Vaz de Caminha *In*: EFENELON, Dea Ribeiro. **50 textos de história do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 23.

O que explica a reação dos indígenas diante da galinha?

2. **Embora pareça apenas citar, Oswald de Andrade altera o conteúdo do texto de Caminha. Qual efeito de sentido produz o título que incluiu? Por quê?** 2. O título chama a atenção para a visão dos europeus, que consideravam os indígenas "selvagens". No entanto, a palavra *selvagem*, que remete a um comportamento cruel, rude, não é coerente com a cena descrita, em que os indígenas demonstram medo de um animal inofensivo.

3. **Na sua opinião, qual postura Oswald de Andrade revela nesse diálogo com um dos textos mais significativos do processo da colonização do Brasil? Justifique.** 3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que sua postura é crítica, porque submete o texto da Carta a uma nova leitura, que acaba por explicitar que o modo europeu de retratar o contato dos navegantes com os povos originários não é o único possível. Ele desautoriza, portanto, o discurso sobre o Brasil feito pelos portugueses.

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

Biblioteca do professor. Pignatari fala sobre a "poesia *ready-made*" oswaldiana em "Marco zero de Andrade".
PIGNATARI, Décio. Marco zero de Andrade. *In*: **O Estado de S. Paulo**. São Paulo: 24 out. 1964. (Suplemento literário).

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 criado pelo francês Marcel Duchamp (lembre-se de *Fonte*, obra do artista apresentada no capítulo anterior). Recortando trechos da carta de Pero Vaz – note que Oswald imita a ortografia original, do século XVI, de algumas palavras – e remontando-os em outro gênero (o poema) e contexto, o autor desconstrói sua função original (de apresentar ao rei D. Manuel possibilidades exploratórias relacionadas à nova terra) e os ressignifica, propondo uma nova discussão sobre a história do Brasil. Em um país que elegia como príncipes os poetas parnasianos, era uma ousadia produzir 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 a suas memórias, uma crítica à burguesia paulistana.

Antropofagia: a devoração cultural

Biblioteca do professor. Números da *Revista de Antropofagia*, criada em 1928, podem ser acessados no *site* da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin.

Influenciado pelas vanguardas europeias, o "Manifesto da poesia Pau Brasil", de Oswald de Andrade, defendia uma poesia primitivista, isto é, que vê o mundo e usa a linguagem a partir de uma originalidade nativa. Em oposição a ele, surgiu, também em 1924, o grupo Verde-Amarelo, que criticava a proposta por considerá-la de inspiração francesa e propunha um nacionalismo radical. O verde-amarelismo transformou-se, três anos depois, no grupo neoindianista Anta, que enveredou para uma posição política de extrema direita. Ele contou com os autores Menotti Del Picchia e Cassiano Ricardo, entre outros.

Em 1928, o grupo de Oswald de Andrade propôs um dos movimentos mais inventivos de nossa arte, a Antropofagia, inspirado no quadro *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, então esposa do escritor. Para nomear a pintura, recorreram a um dicionário de tupi-guarani: *aba* significa "homem", *poru* significa "que come", algo como "antropófago".

Em um texto irreverente, Oswald de Andrade propõe, em seu "Manifesto Antropófago", a "deglutição" ou "devoração" da cultura europeia, que seria assimilada por nossa base primeira, a cultura indígena. Em outras palavras, a força da arte brasileira decorreria de sua capacidade de "canibalizar" a arte estrangeira.

O movimento valorizava as heranças indígenas, anteriores à dominação cultural e à moral cristã, e retomava o vínculo do brasileiro com a terra. 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.

Manuel Bandeira: poeta do cotidiano

Que impacto a consciência do risco de 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 seu fim precoce em uma das poesias mais importantes da literatura brasileira.

O poeta tratou de temas como as paixões, a morte, a solidão, o cotidiano, sempre deixando transparecer um forte sentimento de valorização da vida. Em sua extensa produção poética – porque, ao contrário das expectativas, 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.

Você poderá explorar sua poesia em **Investigando +**.

Biblioteca cultural

Intenso e contraditório, Oswald de Andrade foi um intelectual que conquistou inúmeros desafetos. Aos 21 anos, já havia fundado um semanário, *O Pirralho*, conhecido pelo humor ácido e espírito combativo. Mais tarde, ingressou no Partido Comunista. Saiba mais assistindo ao LivroClip de Oswald de Andrade com música da banda Nação Zumbi e dirigido por Luiz Chinan. Está disponível na internet.

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?

Estratégia: Reflita sobre o tema e tome notas que apoiem sua fala posterior.

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

Biblioteca do professor. Para o estudo de Manuel Bandeira, sugerimos a obra *Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira*, de Davi Arrigucci Jr.
ARRIGUCCI JR., Davi. **Humildade, paixão e morte**: a poesia de Manuel Bandeira. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Manuel Bandeira.

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

Investigando +

1. **ORGANIZANDO MEUS ESTUDOS** **Ao ler a exposição teórica sobre a primeira fase do movimento modernista e responder às questões propostas ao longo dela, você estava estudando. O mesmo ocorreu quando participou das aulas preparadas pelo professor e discutiu os temas com os colegas na sala de aula ou fora dela. Existem, todavia, outras estratégias que potencializam seu estudo. Por exemplo: a identificação de dúvidas, a produção de esquema, a elaboração de atividades sobre um texto, a formulação de diferentes tipos de pergunta e a produção de resumo. Antes de realizar as atividades seguintes, reflita sobre seu aproveitamento das aulas relativas a este capítulo e defina a estratégia mais interessante para estudá-lo. Em seguida, ponha essa estratégia em prática.**
   1. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
2. **Leia mais uma passagem da rapsódia *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, e o poema-piada "Erro de português", de Oswald de Andrade.**
   2. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Poema-piada é uma composição curta com viés cômico, usada pelos primeiros modernistas como provocação às formas tradicionais de fazer poesia.

Dote: valor dado a alguém que vai se casar.

No sufragante: de repente.

Varina: vendedora ambulante de peixes.

Fartum: odor desagradável.

Biblioteca do professor. Sugerimos a leitura do ensaio "A fortuna crítica (da exclusão): Makunaimî na literatura indígena contemporânea", da especialista Julie Dorico, para uma visão da rapsódia de Mário de Andrade a partir da perspectiva indígena. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Dossie6_rev_CPF_N14_Semana22.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

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 de. **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2019. p. 59-60. (Série Prazer de Ler).

Texto 2

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. **Poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 177. (Obras Completas).

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

a. Caso se casasse com uma das filhas de Vei, que pode ser tomada como símbolo da tropicalidade, Macunaíma seria o fundador de uma civilização tropical e se tornaria eterno. O que a troca delas 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/despir*, 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 expressa no poema? Justifique sua resposta.

3. As obras iniciais de Manuel Bandeira dialogam com o Parnasianismo e o Simbolismo, mas, a partir dos anos 1920, ele adere aos princípios modernistas. Bandeira, como ninguém, conciliou a tradição literária e a liberdade proposta pelos artistas de 22. Nesta atividade, você deve pesquisar, na biblioteca da escola, em bibliotecas públicas ou na internet, três poemas que, na sua opinião, revelem a modernidade desse escritor. Anote os títulos e elabore uma justificativa para sua escolha.

4. A fotografia a seguir foi tirada em 2007, em uma exposição no Tate Modern, principal museu de arte moderna da Inglaterra. Ela registra uma *performance* originalmente desenvolvida no final dos anos 1960 com os *parangolés*, objetos de arte vestíveis criados pelo artista fluminense Hélio Oiticica (1937-1980).

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



© PROJETO HÉLIO OITICICA – TATE (IVO GORMLEY) 2007

OITICICA, Hélio. **Parangolés**. Confeccionados com materiais simples e baratos, os parangolés. Criados por Hélio Oiticica introduzem cores e dinamismo nos ambientes à medida que as pessoas os usam e movimentam.

a. Parangolés são "capas" de tecido com cortes diversos, vestidas por pessoas que fazem *performances* ao som do samba. Com base nessa informação e na fotografia, infira: qual é a importância de quem veste as "capas" para a efetivação da obra artística?

b. Levando em conta a participação do público, que é convidado a vestir as capas, e do artista, quais inovações são propostas pelos parangolés em relação à arte acadêmica?

c. O formato dos parangolés remete ao estilo de pintura geométrica estadunidense *hard-edge*, por isso a obra dá continuidade à ideia de antropofagia proposta por Oswald de Andrade. Explique essa ideia.

Buscando fazer da arte algo para ser experimentado pelo público, Hélio Oiticica produziu composições abstratas, *performances* e instalações e tem sido reconhecido como um dos formadores da arte contemporânea brasileira.



© WOODSEY THOMAS, ALMA/ AUTVIS, BRASIL, 2024.

THOMAS, Alma. **Watuse**. 1963. Acrílica sobre tela, 120,9 × 112,1 centímetros. Pintura no estilo *hard-edge*.

2. a. Revela que o brasileiro tende a preferir a relação com a Europa, subvalorizando aquilo que representa sua natureza original, ligada à tropicalidade.
2. b. A reação de Macunaíma reafirma que ele não é confiável, já que não cumpre o que prometeu (inclusive em nome da mãe), e **é** licencioso, já que cede aos impulsos sexuais.
2. c. O trecho alcança o efeito cômico ao indicar que o protagonista escolhe a portuguesa também agradado por seu cheiro, critério posto em evidência com a expressão de intensidade *cheirava no-mais*. Essa virtude, todavia, é desconstruída pelo narrador ao usar o termo *fartum*, que significa "fedor", e pela própria referência aos peixes.
2. d. Ao lamentar a imposição da roupa aos indígenas, Oswald sugere que teria sido melhor determinar aos que chegavam a nudez, ou seja, impor os hábitos locais. Sugere, assim, uma revisão dos valores culturais em vigor, como propõe também no movimento antropofágico.
2. e. Não. Oswald propôs a "devoração" do europeu, com a recusa de validação acrítica daquilo que o representa. Mário, ao contrário, faz de Macunaíma um herói que não dispensa o elemento europeu. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
3. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. b. 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 das obras acadêmicas (tradicionais), que reservavam ao público o papel de espectador.

4. a. 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.

4. c. A obra incorpora o estilo da pintura *hard-edge*, com as formas geométricas e a transição abrupta entre as áreas coloridas, 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.

5. **ESMIUÇANDO O ENEM** **Responda, individualmente, à questão a seguir. Depois, forme um grupo e siga o roteiro.** 5. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

(Enem)

HELOÍSA: Faz versos?

PINOTE: Sendo preciso... Quadrinhas... Acrósticos... Sonetos... Reclames.

HELOÍSA: Futuristas?

PINOTE: Não senhora! Eu já fui futurista. Cheguei a acreditar na independência... Mas foi uma tragédia! Começaram a me tratar de maluco. A me olhar de esguelha. A não me receber mais. As crianças choravam em casa. Tenho três filhos. No jornal também não pagavam, devido à crise. Precisei viver de bicos. Ah! Reneguei tudo. Arranjei aquele instrumento (Mostra a faca) e fiquei passadista.

ANDRADE, Oswald de. **O rei da vela**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973. p. 80.

O fragmento da peça teatral de Oswald de Andrade ironiza a reação da sociedade brasileira dos anos 1930 diante de determinada vanguarda europeia. Nessa visão, atribui-se ao público leitor uma postura

A. preconceituosa, ao evitar formas poéticas simplificadas.
B. conservadora, ao optar por modelos consagrados. 5. Resposta: **b**.
C. preciosista, ao preferir modelos literários eruditos.
D. nacionalista, ao negar modelos estrangeiros.
E. eclética, ao aceitar diversos estilos poéticos.

- Transformem o enunciado em uma pergunta em que seja citada a vanguarda a que ele se refere.
- Na última fala, Pinote explicita como foi tratado ao seguir essa vanguarda. Na opinião de vocês, essa informação é suficiente para resolver a questão? Por quê?
- Retomem a primeira resposta de Pinote. Um dos tipos de produção citados é bastante conhecido. Qual? O que o caracteriza?
- Associem o tratamento recebido por Pinote ao suposto movimento literário ao qual ele aderiu para chegar à resposta da questão.

DESAFIO DE LINGUAGEM *Gif*

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

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

Seu desafio é, em grupo, produzir um *gif* para apresentar a Semana de Arte Moderna. Trata-se de um *gif* voltado à divulgação de conhecimento. Formado por, no máximo, oito partes, a produção deve contar os principais fatos referentes ao evento. Para isso pesquisem, em fontes confiáveis, os artistas participantes, as obras plásticas em exposição no saguão, os eventos noturnos, a reação do público e a cobertura de imprensa.

Sigam estas orientações.

1. **Selecionem oito imagens que representem a Semana de Arte Moderna. Todas as fotos precisam ter a mesma orientação (vertical ou horizontal). Façam recortes, se necessário.**
2. **Criem legendas curtas relacionadas ao conteúdo das imagens.**
3. **Pesquisem uma ferramenta de *gif* gratuita que permita a inclusão de legendas e sigam as orientações.**
4. **Prestem atenção para que a velocidade da animação permita a compreensão do conteúdo.**
5. **Revisem as legendas e salvem o *gif* no computador ou no celular em que estiverem trabalhando.**
6. **Sigam as instruções do professor sobre a forma de compartilhamento.**

Caso os estudantes não possam produzir um *gif*, é possível adaptar a atividade para um formato analógico, usando uma técnica conhecida como *flipbook* (ou caderno de animação), que permite explorar conceitos semelhantes aos da criação de um *gif*, como movimento e sequência de imagens, mas de forma manual.
Os estudantes devem desenhar uma sequência de imagens que, quando folheadas rapidamente, simulam movimento, como em um *gif*. Usando pequenos blocos de papel, lápis e canetas, devem produzir uma animação simples.

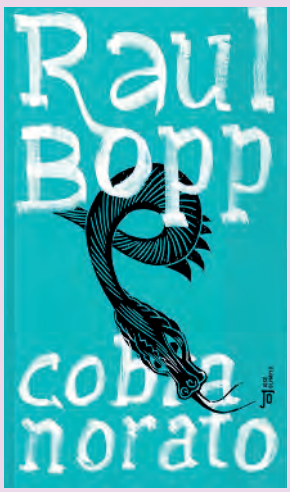
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Leitura puxa leitura

Se você gostou da proposta da obra *Pau Brasil*, de Oswald de Andrade, vai se interessar em saber mais sobre qual era a identidade nacional em construção.

Pesquise o enredo de *Cobra Norato* (1931), de Raul Bopp.

Por que pesquisar: para entender como os indígenas foram retratados nesse período.

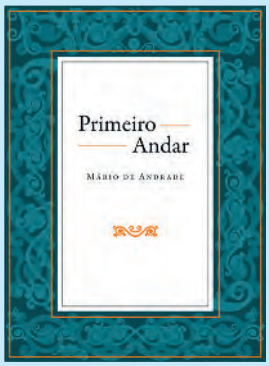


Capa do livro *Cobra Norato*, de Raul Bopp.

REPRODUÇÃO/LIVRARIA JOSÉ OLYMPIO EDITORA

Outro elemento do movimento modernista era refletir sobre a fusão étnica e cultural que ocorria no país. Leia os textos presentes no livro *Primeiro andar* (1926), de Mário de Andrade.

Por que ler: para conhecer as representações dos cenários brasileiros do período sob o olhar desse autor.



Capa do livro *Primeiro andar*, de Mário de Andrade.

REPRODUÇÃO/EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUSP

Acesse os *sites* dos Museus de Arte Moderna do Rio de Janeiro e de São Paulo e conheça os acervos *on-line*. Caso seu município também tenha um museu de arte moderna, verifique a possibilidade de uma visita presencial.

Por que visitar: para saber mais sobre a estética modernista.

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

Mas o Modernismo só aconteceu em São Paulo?

Para começar essa conversa, pesquise e leia a reportagem de Claudia Costa, para o *Jornal da USP* de 25 de fevereiro de 2022, intitulada "Para além de São Paulo, o Brasil também era modernista".

No Rio Grande do Sul, um dos nomes do Modernismo é Augusto Meyer.

Por que conhecer: diferentemente do modernismo paulista, a poesia gaúcha da época flutuava entre o Simbolismo e o Modernismo, o que pode ser percebido na obra de Meyer.



ACERVO ARQUIVO NACIONAL/CC BY 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

O escritor Augusto Meyer.

Em Minas Gerais, duas revistas foram importantes para a construção do modernismo no estado. Procure por *A Revista* (1925-1926) e *Verde* (1927-1929).

Por que pesquisar: as revistas foram importantes para lançar as bases do regionalismo que caracterizará a segunda fase do Modernismo.



ACERVO DA BIBLIOTECA BRASILIANA GUITA E JOSÉ MINDLIN DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Verde: revista mensal de arte e cultura.

Se você gostou da proposta da obra *Pau Brasil*, de Oswald de Andrade, vai se interessar em saber como ele influenciou a cultura brasileira.

Para começar a conhecer o Tropicalismo, ouça a canção "Tropicália" (1968), de Caetano Veloso.

Por que ouvir: para buscar identificar semelhanças entre o Movimento Pau Brasil e o Tropicalismo.



REPRODUÇÃO/PHILIPS RECORDS

Capa do disco *Caetano Veloso*, de 1967.

Assim como o grupo de Oswald de Andrade, o Tropicalismo propunha uma antropofagia cultural. Ouça "A minha menina" (1968), da banda Os Mutantes.

Por que ouvir: para entender como o grupo se apropriou do *rock 'n' roll* estadunidense e incorporou a esse ritmo elementos brasileiros.



J. FERREIRA DA SILVA/ABRIL COMUNICAÇÕES S/A

Integrantes do grupo Os Mutantes, em 1967.

É muito provável que, entre as músicas brasileiras de que você gosta, exista alguma que revele o movimento de "deglutição" de referências estrangeiras. Escolha uma e faça um boxe para apresentar aos colegas.

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

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

Capítulo 9

A SEGUNDA FASE DO MODERNISMO: CONSOLIDAÇÃO DO MOVIMENTO



JACKYENJOYPHOTOGRAPHY/GETTY IMAGES

O esqueleto do Salão de Promoção Industrial, destruído pela bomba atômica em 1945, foi preservado pelas autoridades de Hiroshima, no Japão, como lembrete dos horrores da guerra. Ao fundo, a cidade reconstruída. Fotografia de 2021.

Até que ponto as mudanças sociais, os conflitos armados, a fome e a guerra podem afetar a maneira como um autor escreve poemas, contos e romances? Neste capítulo, você vai descobrir que os escritores brasileiros que produziram literatura na segunda fase modernista não abandonaram as experimentações feitas no primeiro momento desse movimento, mas reagiram, de maneira acentuada, aos acontecimentos de seu tempo.

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

Percurso do capítulo

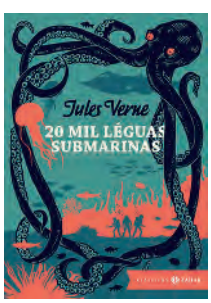
- Murilo Mendes
- A poesia da segunda fase modernista
- Carlos Drummond de Andrade
- A prosa da segunda fase modernista: regionalismo
- Graciliano Ramos
- Rachel de Queiroz
- José Lins do Rego
- Jorge Amado
- Erico Verissimo
- Jorge de Lima
- Vinicius de Moraes
- *Playlist* musical comentada: produção

Bilboquê: brinquedo de madeira composto por uma esfera e um bastão ligados por um barbante.

Brotoejas: erupções na pele.

Biblioteca cultural

O francês Júlio Verne (1828-1905) escreveu romances de aventura e ficção científica que fascinaram gerações – entre eles, *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.



REPRODUÇÃO/EDITORA ZAHAR

Capa do livro *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne.

Leitura inicial

Apresentamos, no **Capítulo 11**, um infográfico que, entre outras informações, reproduz algumas referências contextuais do Modernismo. Avalie a pertinência de antecipar a leitura dos dados com os estudantes.

O poema "Meninos" foi escrito em 1935 pelo poeta mineiro Murilo Mendes (1901-1975) e publicado dez anos depois na coletânea *Os quatro elementos*. Sem ler o texto, discuta com a turma as questões a seguir.

1. Que hipótese você tem sobre o poema considerando apenas o título?

1. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes procurem atribuir algum sentido à flexão da palavra no plural.

2. Considerando a forma do poema, você o associa à tradição ou às inovações da primeira geração modernista? Por quê?

2. O poema deve ser associado à poesia mais inovadora, pois não há regularidade no número de versos por estrofe e de sílabas métricas por verso, algo percebido já em uma primeira visualização. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Agora, leia o poema e resolva as 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.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

MENDES, Murilo. Meninos. *In*: PICCHIO, Luciana Stegagno (org.). **Murilo Mendes**: poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003. p. 274.

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

Refletindo sobre o texto

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

3. Explique por que os meninos apresentados nas duas estrofes são personagens antagônicos.

3. Os meninos pertencem a realidades opostas: o primeiro não tem livros nem brinquedos e sofre de doenças, por isso é triste; o segundo tem acesso a recursos materiais.

4. Na primeira estrofe, o eu lírico afirma que o menino triste nunca havia lido obras do escritor Júlio Verne. Quais informações sobre ele são apresentadas por meio dessa referência?

4. 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 aventuresco proporcionado pela leitura das obras de Júlio Verne.

5. A palavra *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.

5. **Uma palavra e uma expressão dos versos finais da primeira e da segunda estrofes se equivalem. Quais são elas? O que se pode inferir sobre os meninos com base nelas?**

OBJETO DIGITAL **Vídeo: Segunda fase do Modernismo – contexto histórico**

6. **Você considera que, nesse poema, o eu lírico se posiciona sobre a "luta das classes" ou apenas a constata? Justifique.**

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes 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. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Investigando o movimento literário

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

Murilo Mendes compõe o painel de escritores que produziram seus versos no contexto da Revolução de 1930, dos anos da repressão imposta pelo Estado Novo (a partir de 1937) e da Segunda Guerra Mundial, iniciada em 1939. Os artistas voltaram-se principalmente para a análise social, mas também tiveram como temas as reflexões filosóficas e a religiosidade, além do próprio fazer poético.

No contexto mundial, iniciava-se a Segunda Guerra, conflito marcado, entre outros eventos, pelo Holocausto e pelo lançamento das bombas atômicas sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki.

Nesta fase de amadurecimento literário, retomaram-se muitas das experimentações feitas na fase heroica, mas também foram resgatadas formas tradicionais, como o soneto, na poesia, e o romance de cunho realista.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Murilo Mendes.

Biblioteca do professor. Caso queira ler o discurso de Mário de Andrade na íntegra, consulte a obra do autor *O movimento modernista* (1942), que pode ser encontrada na internet.

A poesia: combate, ousadia e tradição

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

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 outros artistas de seu grupo, o escritor se assumiu individualista e condenou aquilo que chamou de "ausência de realidade". "Fomos, com algumas exceções nada convincentes, vítimas do nosso prazer da vida e da festança", afirmou. 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, destacam-se:

- a postura combativa vista na abordagem de temas ligados ao contexto histórico nacional (Revolução de 1930 e governo Vargas) e internacional (Segunda Guerra Mundial e pós-guerra);
- a retomada e a renovação de temas filosóficos, como o tempo, o amor e a morte;
- a metalinguagem;
- a manutenção, por muitos poetas, do estilo mesclado da fase heroica, assim chamado por misturar imagens e palavras vistas, pelos conservadores, como vulgares, não "poéticas", a temas considerados elevados (como o amor ou a morte), mas também a recuperação de formas mais tradicionais.

Alguns importantes poetas desse período foram Murilo Mendes (autor do poema "Meninos"), Vinicius de Moraes (1913-1980) e Jorge de Lima (1893-1953), que serão estudados em **Investigando +**, Henriqueta Lisboa (1901-1985), Mario Quintana (1906-1994) e Cecília Meireles (1901-1964), além de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), que será estudado a seguir.

Carlos Drummond de Andrade: a poética das multifaces

Carlos Drummond de Andrade é o poeta mais importante da segunda fase da poesia modernista brasileira. Crítico social feroz, homem reflexivo, investigador do fazer poético, trilhou muitos caminhos em sua vasta produção literária.

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



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Carlos Drummond de Andrade.

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 lembranças da família e da cidade natal (Itabira, em Minas Gerais), desencanto com a existência, sensação de isolamento. 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. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003. p. 5.

Intertextualidade com a passagem bíblica em que Jesus, pregado na cruz, 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).

Biblioteca cultural

Carlos Drummond de Andrade foi também contista e cronista. Seus textos captavam situações corriqueiras da vida em sociedade, tratando-as com a mesma linguagem expressiva e referências poéticas vistas em sua poesia. Experimente ler "A doida" ou "O sorvete". Procure os títulos na internet, em uma biblioteca pública ou na biblioteca de sua escola.

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

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

1. **Considerando as indicações a seguir, explique como é a "face" destacada em cada estrofe. Para isso, leia atentamente o modelo (item a).**

   a. Primeira face: o destino traçado pelo "anjo torto". A existência do eu lírico foi determinada pela condenação de um anjo nada confiável (porque vive na sombra), que o predestina a ser estranho, desambientado.

   b. Segunda face: a relação com o desejo.

   c. Terceira face: a relação com os outros.

   d. Quarta face: a imagem pública.

   e. Quinta face: a verdade íntima.

   f. Sexta face: o fazer poético.

   g. Sétima face: a relação com a vida.

2. **A composição de "Poema de sete faces" aproxima o texto da vanguarda cubista. Justifique essa afirmação.**

1. b. O eu lírico reconhece o impacto do desejo, bem como a censura dele, como sugere o fato de os homens serem vigiados ("as casas espiam").

1. c. Diante da multidão, o eu lírico vive o conflito entre a reação de desconforto, traduzida na pergunta ("Para que tanta perna"), no vocativo ("meu Deus") e nos olhos baixos (que fixam as pernas), e o aparente desinteresse, expresso nos olhos que não dizem nada.

1. d. O eu lírico, nessa face, revela-se convencional e sério, conforme mostram as metonímias dos "óculos" e do "bigode". O advérbio *atrás* sugere, em alguma medida, a ação de esconder-se.

1. e. Assim como ocorre momentaneamente com Jesus quando em sofrimento na cruz, o eu lírico sente-se abandonado por Deus e assume-se fraco.

1. f. 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. g. Nessa última face, motivado pela lua e pelo conhaque, o eu lírico admite sua comoção diante da vida.

2. As estrofes do poema parecem desarticuladas e, dessa forma, aproximam-se das pinturas cubistas, que apresentavam os objetos decompostos em vários ângulos (a realidade representada por segmentos).

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, na sexta estrofe.

Sujeito no mundo: o eu social

A publicação de *Sentimento do mundo* (1940) mostra uma mudança na obra do poeta: as preocupações sociais ficam mais evidentes. Com as coletâneas seguintes, *José* (1942) e *A rosa do povo* (1945), essa faceta política se consolida e amadurece. Nessa fase social, Drummond coloca em segundo plano o lado *gauche* para abordar temas emergenciais de seu tempo: o nazifascismo, a Segunda Guerra Mundial e seus efeitos, o autoritarismo de Getúlio Vargas, a desigualdade social. Vive-se um tempo de grandes tensões. Leia o poema a seguir, que faz parte do livro *Sentimento do mundo*.

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 e a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas.
In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003. p. 80.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

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

Fala aí!

O filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) defendeu o engajamento da literatura na luta pela igualdade. Você concorda com a ideia de que a literatura tem a obrigação de buscar transformar o mundo?

Estratégia: Faça uma breve síntese, caso deseje retomar uma fala que não é imediatamente anterior à sua. Use estruturas como: "Segundo meu colega, ...", "Esse ponto de vista é interessante/equivocado porque...".

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

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" (tristes, sombrios), mas esperançosos. Sua poesia, nutrida desses elementos, não quer oferecer subterfúgios, cultivar sentimentalidades; ele 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 um instrumento de conscientização e acredita na possibilidade de uma real mudança do mundo.

Após essa fase, o poeta publicou por muitos anos ainda. Na década de 1950, quando, diante da Guerra Fria, perde suas esperanças em um mundo pacífico e justo, passa a enfocar questões mais reflexivas, como o amor e a morte. Adiante, os poemas exploram reminiscências da infância e vários outros temas. Durante todo esse período, o poeta experimentou várias formas de composição, desde o resgate da tradição clássica até experiências formais à maneira dos concretistas.

TRABALHO E JUVENTUDES

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

Embora nunca tenha exercido a profissão, Drummond era formado em Farmácia. Para conhecer essa carreira, pesquise os dados solicitados e anote-os para, depois, apresentá-los aos colegas.

1. **Quais são as funções de um farmacêutico? Com quais áreas do conhecimento o estudante de Farmácia mais se relaciona?**
2. **Que outros cursos de graduação ou técnicos pode fazer um estudante interessado na área da Saúde? Liste-os e escolha um para aprofundar a pesquisa.**

Marco literário

A bagaceira (1928), do paraibano José Américo de Almeida, é a obra inaugural do regionalismo do período.

O romance: o regionalismo em foco

Drummond assumiu um compromisso com seu tempo histórico, mantendo o esforço para que a temática social não levasse a um texto panfletário, que, ao radicalizar o discurso político, perdesse o compromisso com a qualidade artística. Vejamos, agora, como os autores da prosa realizaram esse mesmo movimento.

Foi no século XIX que surgiu no Brasil o romance regionalista. Embora importante para a afirmação de nossa literatura pós-independência, a investigação da relação ser humano-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 que particularizavam o Brasil. Os principais romancistas dos anos 1930 reformularam essa proposta.

Autores regionalistas de 1930

Objetivo	Estilo
Investigar as complexas relações entre o ser humano e sua terra, discutindo os fenômenos naturais, a memória individual e coletiva do povo e a persistência da tradição, sem se limitar a estereótipos.	Seguiram o **Neorrealismo**, que adota uma visão analítica e crítica das relações sociais, sem, contudo, reproduzir a pretensão científica que havia marcado o realismo praticado no século XIX.

A seguir, você conhecerá os principais escritores do romance regionalista.

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

PRINCIPAIS ROMANCISTAS DO REGIONALISMO

O romance modernista regionalista desenvolveu-se principalmente no Nordeste. A decadência econômica dos latifundiários nordestinos, os fortes contrastes nas condições de vida e o problema das secas periódicas transformaram-se em focos de discussão dos romancistas da 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. Tanto em *Caetés* (1933), seu primeiro romance, como em *São Bernardo* (1934) e *Angústia* (1936), os personagens principais são escritores. Em *Memórias do cárcere* (publicado postumamente, em 1953), Graciliano relata os meses que passou preso.



Apenas *Vidas secas* (1938), romance que retrata uma família de retirantes, representa uma quebra nessa proximidade entre o autor e sua ficção literária.

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 mesma década, ela lançou três outros romances marcados pela preocupação social: *João Miguel*, *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. Posteriormente, enveredou de maneira mais direta pela militância política, sem perder de vista a abordagem psicológica.

José Lins do Rego

Uma narrativa memorialista

José Lins do Rego (1901-1957) foi criado em um engenho no município paraibano de Pilar, um espaço que inspirou vários de seus romances, marcados pelo sentimento de nostalgia e também pelo questionamento – de um contexto caracterizado 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.

Jorge Amado

Uma literatura popular

Em *Cacau*, dos anos 1930, é nítido o engajamento político de Jorge Amado (1912-2001) nas lutas sociais. *Gabriela, cravo e canela*, de 1958, marca o início de uma nova fase, em que ele privilegia os registros da cultura brasileira. No conjunto, a literatura de Amado deu expressão literária à linguagem do povo e tematizou as injustiças sociais, os costumes e a religião, formando um panorama da identidade nacional.



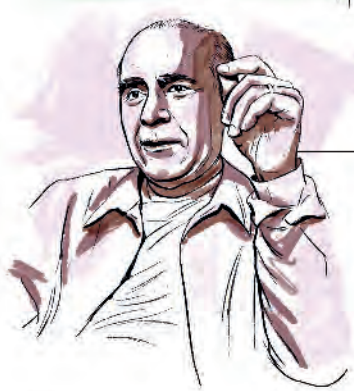


Narra o cotidiano de um grupo de adolescentes que vive em um trapiche (armazém abandonado) no cais de Salvador. A narrativa foca o código de ética, os atos violentos, os preconceitos entre os integrantes do bando e a descoberta da sexualidade e do amor.

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".





A saga de *O tempo e o vento* 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.

ILUSTRAÇÃO: VINI CAPIOTTI/ARQUIVO DA EDITORA

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

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.

Vidas secas: romance ícone do regionalismo

O romance *Vidas secas* é considerado o mais importante da prosa produzida na segunda fase do Modernismo. A obra põe em foco a miséria e a opressão ao retratar uma família de retirantes – composta por 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 a obra retrata o sertanejo de maneira inédita nas letras brasileiras.

Chama atenção em *Vidas secas* a narração em terceira pessoa, **onisciente**, vista por muitos críticos 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 poderia narrar seu próprio drama social e íntimo utilizando a linguagem empregada pelo narrador. Graciliano dá voz a seres emudecidos, que vivem em péssimas condições, submetidos ao poder arbitrário de figuras como o "patrão" ou o "Soldado Amarelo".

O narrador onisciente tem conhecimento pleno da história e pode contá-la de todos os ângulos.

Os treze capítulos de *Vidas secas* foram escritos entre maio e outubro de 1937 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 o fato de 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 avizinhando 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, 2018. p. 52-54.

Biblioteca do professor. Se desejar aprofundar a discussão da terceira pessoa em *Vidas secas*, sugerimos a leitura da obra e do capítulo indicados a seguir.
- CANDIDO, Antônio. **Ficção e confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- LINS, Álvaro. Valores e misérias das Vidas secas. *In*: **Os mortos de sobrecasaca**: obras, autores e problemas da literatura brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963, p. 144.

Descompunha: repreendia.

Gibão: casaco de couro usado por vaqueiros.

Bolandeira: espécie de prensa para moer cana-de-açúcar ou mandioca.

Cambembes: habitantes pobres de áreas rurais.

Fala aí!

A maneira como o patrão trata Fabiano revela autoritarismo. Atualmente, muitas empresas têm se preocupado em garantir ambientes saudáveis de convivência, proibindo o uso do poder de forma desrespeitosa. Como você acha que um profissional deve se posicionar quando é maltratado pelos chefes em seu ambiente de trabalho?

Estratégia: Exercite a negociação: concorde com argumentos que considera válidos e peça a consideração de seus argumentos, sustentando-os.

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

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

1. **Segundo o primeiro parágrafo transcrito, Fabiano era repreendido aos gritos pelo patrão.**

1. a. Fabiano entende que o patrão, sendo dono, podia "mostrar autoridade, gritar que era dono".

   a. Por que o vaqueiro acha que esse tratamento é "natural" e aceitável?

   b. A frase "Quem tinha dúvida?" exemplifica o emprego do discurso indireto livre. Que efeito é produzido por esse uso?

1. b. O discurso indireto livre permite ao leitor acessar o pensamento do personagem, a maneira como ele formularia aquela conclusão.

   c. Mostre, analisando o primeiro parágrafo, que Fabiano tem clareza do processo de opressão a que está submetido.

1. c. 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 por meio do discurso indireto livre: "Descompunha porque podia descompor", "Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem".

2. **O trecho revela as reflexões de Fabiano acerca de seu lugar no mundo.**

   a. Quais palavras do segundo parágrafo explicitam a visão desfavorável de Fabiano sobre si mesmo? O que justifica essa visão?

2. a. As palavras *coisa* e *traste*, que mostram que Fabiano se sentia um objeto facilmente substituível, que não pode fazer planos.

   b. Fabiano, nesse trecho e em outros da obra, compara-se com objetos e bichos. O que faria dele um homem?

2. b. 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. Que recurso, apresentado por meio do discurso indireto livre, é usado para mostrar a visão do vaqueiro a respeito desse fenômeno?**

3. A personificação da seca, a quem o vaqueiro atribui a vontade de matá-lo.

No fragmento que você leu, percebe-se um aspecto muito relevante no romance *Vidas secas*: a manutenção dos desejos e sonhos apesar do embrutecimento e da escassez material. 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 em uma moradia. 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 ou diminui. Em carta datada de junho de 1944 endereçada ao jornalista João Condé, o autor alagoano escreve sobre *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".

LEMBRA?

Discurso indireto livre é a técnica narrativa em que a fala do personagem se mistura à fala do narrador, sem aspas ou travessão.

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

Os fragmentos da carta de Graciliano a Condé transcritos nesta página estão no *site* da Biblioteca de São Paulo, do Governo do Estado.
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Aniversário de Graciliano Ramos. **Biblioteca de São Paulo**, São Paulo, 28 out. 2013. Disponível em: https://bsp.org.br/noticia/aniversrio-de-graciliano-ramos. Acesso em: 30 jan. 2024.

Biblioteca cultural

Muitos dos personagens do romance nordestino, como Fabiano, fazem parte dos povos do campo, que reúnem, entre outros, posseiros, ilhéus, ribeirinhos, assentados e quilombolas. Embora diferentes entre si, as comunidades apresentam em comum a relação com a terra, especialmente a forma como lidam com os recursos naturais. Além disso, sua singularidade em relação ao restante da sociedade exige a luta contra a invisibilidade e resulta na reafirmação de seus valores, identidade e cultura.

Procure, na internet, o coral Vozes de Campanhã, que se formou no terreiro do quilombo de Nossa Senhora do Rosário, de Justinópolis, na região metropolitana de Belo Horizonte. A musicalidade é um dos traços de pertencimento da comunidade.



ARQUIVO PESSOAL

Participantes do coral Vozes de Campanhã.

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

Investigue

Durante o Estado Novo (1937-1945), exemplares de *Capitães da Areia* foram queimados por seu caráter crítico. Que outros livros na história do Brasil ou de outros países foram destruídos como ato de censura?

Estratégia: Escolha palavras-chave que lhe permitam delimitar a pesquisa.



REPRODUÇÃO/LIVRARIA JOSÉ OLYMPIO EDITORA

Capa da primeira edição de *Capitães da Areia*, de 1937.

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

Investigando +

1. 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*, escrito por Jorge Amado. A atividade será feita em três etapas.

Etapa 1: Forme uma dupla. Cada um de vocês deve ler um dos textos e apresentar ao outro o personagem em destaque: João Miguel e José Pedro, respectivamente.

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

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!...

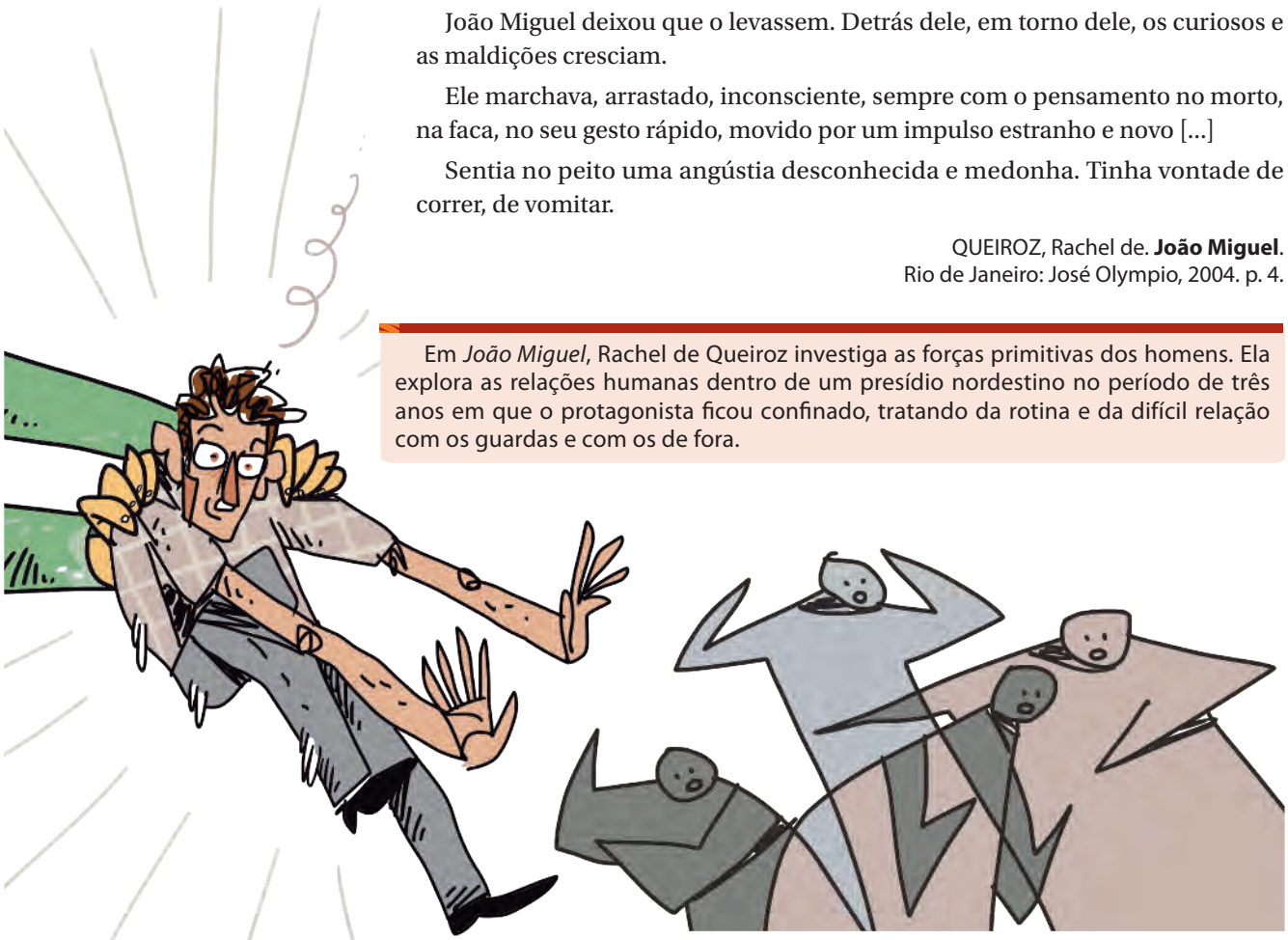
João Miguel deixou que o levassem. Detrás dele, em torno dele, os curiosos e as maldições cresciam.

Ele marchava, arrastado, inconsciente, sempre com o pensamento no morto, na faca, no seu gesto rápido, movido por um impulso estranho e novo [...]

Sentia no peito uma angústia desconhecida e medonha. Tinha vontade de correr, de vomitar.

QUEIROZ, Rachel de. **João Miguel**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. p. 4.

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/ARQUIVO DA EDITORA

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

Texto 2



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

[...] 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, 1996. p. 65-66.

Etapa 2: Em duplas, respondam oralmente às questões a seguir. Tomem nota das informações mais importantes.

a. No romance de Rachel de Queiroz, o protagonista João Miguel é responsável pelo assassinato de um homem. Quais são as primeiras reações de João?

b. 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 discurso indireto livre à construção desses dois planos.

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

Fala aí!

O Brasil é, em termos absolutos, o terceiro país em população prisional, e, na maioria dos casos, os presidiários estão submetidos a um sistema que, além de desrespeitar os direitos humanos, dificilmente contribui para a reinserção deles na sociedade após cumprirem as penas determinadas pela lei. Analise o problema: quais são as consequências desse tipo de encarceramento? Por que alguns especialistas o associam à prática da necropolítica?

Estratégia: Não devemos formar um ponto de vista antes de compreender bem o objeto da discussão. Pesquise o significado da palavra *necropolítica*.

1. a. 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.

1. b. 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 apresenta o universo psicológico do protagonista. Com ele, sabe-se que João não tem exata consciência de seu crime quando se pergunta "Criminoso? Quem? Seria ele?".

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

1. c. Não. O padre chegou a denunciar a um jornal o tratamento recebido pelas crianças. Ele acreditava que deveriam ser tratadas com carinho e acolhimento.
1. d. Resposta: 2. Sugestão: Um dia decidiu escrever…
1. e. Rachel de Queiroz mostra um adulto assassino, focalizando suas 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.

c. Padre José Pedro concordava com as estratégias usadas para "corrigir" os meninos? Explique sua resposta.

d. Analise o uso da expressão *teve que escrever* em "Um dia **teve que escrever** uma carta sobre o assunto para a redação de um jornal". Ela sugere que a ação foi (**1**) imposta por alguém, (**2**) determinada pelo próprio sujeito ou (**3**) permitida por alguém? Proponha outra redação para o período, mantendo seu sentido original.

e. Nesses trechos, Rachel de Queiroz e Jorge Amado tratam de infratores, mas os propósitos dos autores são diferentes. Justifique essa afirmação.

Etapa 3: A discussão das respostas será feita por trios, com integrantes que não tenham trabalhado juntos na Etapa 2. Apresentem as ideias, apoiando-se nas notas que produziram, e, em caso de divergência, busquem um consenso.

2. O texto a seguir, de Jorge de Lima, foi publicado originalmente em 1938, em *A túnica inconsútil*. Leia-o e atente para a diversidade de imagens que o compõem. 2. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

O grande desastre aéreo de ontem

Para Portinari

Vejo sangue no ar, vejo o piloto que levava uma flor para a noiva, abraçado com a hélice. E o violinista em que a morte acentuou a palidez, despenhar-se com sua cabeleira negra e seu **estradivário**. Há mãos e pernas de dançarinas arremessadas na explosão. Corpos irreconhecíveis identificados pelo Grande Reconhecedor. Vejo sangue no ar, vejo chuva de sangue caindo nas nuvens batizadas pelo sangue dos poetas mártires. Vejo a nadadora belíssima, no seu último salto de banhista, mais rápida porque vem sem vida. Vejo três meninas caindo rápidas, **enfunadas**, como se dançassem ainda. E vejo a louca abraçada ao ramalhete de rosas que ela pensou ser o paraquedas, e a **prima-dona** com a longa cauda de lantejoulas riscando o céu como um cometa. E o sino que ia para uma capela do oeste, vir **dobrando** finados pelos pobres mortos. Presumo que a moça adormecida na cabine ainda vem dormindo, tão tranquila e cega! Ó amigos, o paralítico vem com extrema rapidez, vem como uma estrela cadente, vem com as pernas do vento. Chove sangue sobre as nuvens de Deus. E há poetas míopes que pensam que é o **arrebol**.

LIMA, Jorge de. O grande desastre aéreo de ontem. *In*: TELLES, Gilberto Mendonça (sel.). **Melhores poemas**: Jorge de Lima. 3. ed. São Paulo: Global, 2006. p. 93. (Coleção Melhores Poemas).

Estradivário: tipo de violino muito valioso e com grande qualidade sonora.

Enfunadas: estufadas, infladas.

Prima-dona: cantora principal de uma ópera.

Dobrando: soando.

Arrebol: momento em que o sol surge ou some no horizonte.

a. O texto lido é uma transfiguração poética do mundo real. Observe a semelhança entre seu título e os títulos das notícias e explique de que forma ela contribui para essa compreensão.

b. "O grande desastre aéreo de ontem" é um poema em prosa. Embora não esteja estruturado em versos, sua composição reflete um grande cuidado com a elaboração estética. Explique como as imagens do texto diferenciam-se daquelas que comporiam um texto não literário sobre um tema semelhante.

c. A repetição de palavras, de frases e de versos – denominada recorrência – é um recurso para a construção da sonoridade dos poemas e dos poemas em prosa. Qual é a principal recorrência no poema de Jorge de Lima? Que efeito ela produz?

d. Uma das marcas da poesia de Jorge de Lima é a religiosidade. De que forma ela está presente nesse poema?

2. a. A notícia é um gênero que relata acontecimentos reais e recentes. Ao se aproximar dele, o título do poema estabelece uma relação entre seu conteúdo e esse tipo de relato.
2. b. Espera-se que os estudantes percebam que o poeta ressaltou os aspectos visuais de um desastre, transformando-o em uma cena muito singular. As imagens, como em uma colagem, decompõem e recompõem a realidade, e são submetidas à tonalidade vermelha, sugerida pelo sangue, e acompanhadas pelo som do sino. Desse modo, compõem uma realidade nova, que não segue a lógica do mundo real.
2. c. A forma verbal *vejo* é repetida sete vezes no poema e contribui para construir o impacto visual da cena.
2. d. No poema, o eu lírico atribui somente a Deus (chamado "Grande Reconhecedor") a capacidade de identificar os corpos irreconhecíveis das vítimas do acidente aéreo. Há também outras referências religiosas, como o batismo, os mártires, o sino da capela que dobra em homenagem aos mortos do acidente e a referência direta a Deus.

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

e. Você deve ter notado que Jorge de Lima dedica seu poema ao pintor Candido Portinari. É possível associar o poema lido a uma pintura modernista? Observe, a seguir, a reprodução de um painel do próprio Portinari para responder a essa questão.

2. e. Espera-se que os estudantes respondam que sim, justificando que a maneira como o poeta dispõe simultaneamente as imagens, formando um grande painel com elementos justapostos, assemelha-se aos procedimentos típicos da pintura modernista, especialmente pela influência cubista. Caso não façam referência, mencione que as imagens, como a produzida pela comparação entre o movimento da "prima-dona com a longa cauda de lantejoulas" e o de um cometa, são inusitadas, insólitas, construindo uma atmosfera de sonho ou pesadelo, que se aproxima das práticas de alguns pintores surrealistas.



DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CANDIDO PORTINARI/ PROJETO PORTINARI - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, NOVA YORK

PORTINARI, Candido. **Guerra**. 1975. Óleo sobre madeira compensada, 1.400 × 1.058 centímetros.

Instalado na ONU, esse painel compõe o conjunto *Guerra e paz*, que simboliza o flagelo das guerras e a necessidade de harmonia entre as nações.

3. Você lerá, a seguir, um poema bastante popular do brasileiro Vinicius de Moraes (1913-1980), sobretudo porque foi musicado pela icônica banda brasileira Secos & Molhados. Como muitos artistas do período, o poeta abordou os impactos da bomba atômica lançada pelos estadunidenses sobre a cidade de Hiroshima (Japão), no final da Segunda Guerra Mundial.

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



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

MORAES, Vinicius de. A rosa de Hiroshima. *In*: MORAES, Vinicius de. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004. p. 405.

Telepáticas: que se comunicam pelo poder da mente.

Cálidas: que irradiam calor.

Biblioteca cultural

Procure ouvir o cantor Ney Matogrosso, ex-integrante da banda Secos & Molhados, interpretando "Rosa de Hiroshima".

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

3. a. 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.

a. O poema "A rosa de Hiroshima" inicia-se com uma forma verbal no modo imperativo. Explique o efeito de sentido produzido pelo uso desse modo verbal.

b. 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?

c. 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.

d. Explique por que, estabelecendo uma relação de similaridade entre rosa e bomba, Vinicius de Moraes constrói um paradoxo.

e. O verso "A antirrosa atômica" poderia ser lido como uma espécie de conclusão dos quatro versos anteriores a ele. Explique o neologismo *antirrosa*.

A produção do poeta fluminense **Vinicius de Moraes** pode ser dividida em duas fases. Na primeira, iniciada em 1933, ele mostra-se influenciado pelo Simbolismo e pelo catolicismo. Na segunda, conforme o próprio artista afirma na abertura de sua *Antologia poética*, de 1954, 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" são alguns dos mais conhecidos.

4. Seu desafio, agora, é ler um poema com o mesmo tema, produzido pelo poeta uruguaio Mario Benedetti (1920-2009). Forme um grupo para realizar essa atividade. **4.** Diálogo interdisciplinar com Língua Espanhola. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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 **llegue** 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
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?

Investigue

"Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça…". "Era uma casa muito engraçada…". Qual foi a atuação do poeta Vinicius de Moraes na música brasileira? Tome nota das informações mais relevantes para apresentá-las oralmente.

Estratégia: Uma das fontes mais confiáveis de informações sobre um artista é seu *site* oficial ou institutos e fundações que o homenageiam.

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

3. b. A anáfora reforça o convite do eu lírico ao interlocutor para a reflexão acerca das consequências da guerra.

3. c. Recorrendo à gradação, o eu lírico sugere que a destruição promovida pela bomba atingiu crianças, adolescentes e adultos e teve efeito sobre várias gerações.

3. d. O poeta recorre a um referente ligado à sensibilidade, à beleza e à vida (rosa) e o associa à violência, insensibilidade, feiura e morte (bomba).

3. e. Sugestão: Sendo a rosa *hereditária*, *radioativa*, *estúpida*, *inválida* e *com cirrose* (características negativas), ela não é, de fato, uma flor (com sua simbologia positiva), mas uma antiflor.

***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.

***Nadie llorará a nadie*:** ninguém chorará por ninguém.

***Tendrá*:** terá.

***Testigos*:** testemunhas.

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

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.

***Quedamos*:** ficamos.

***Tragamos*:** engolimos.

***Helada*:** congelada.

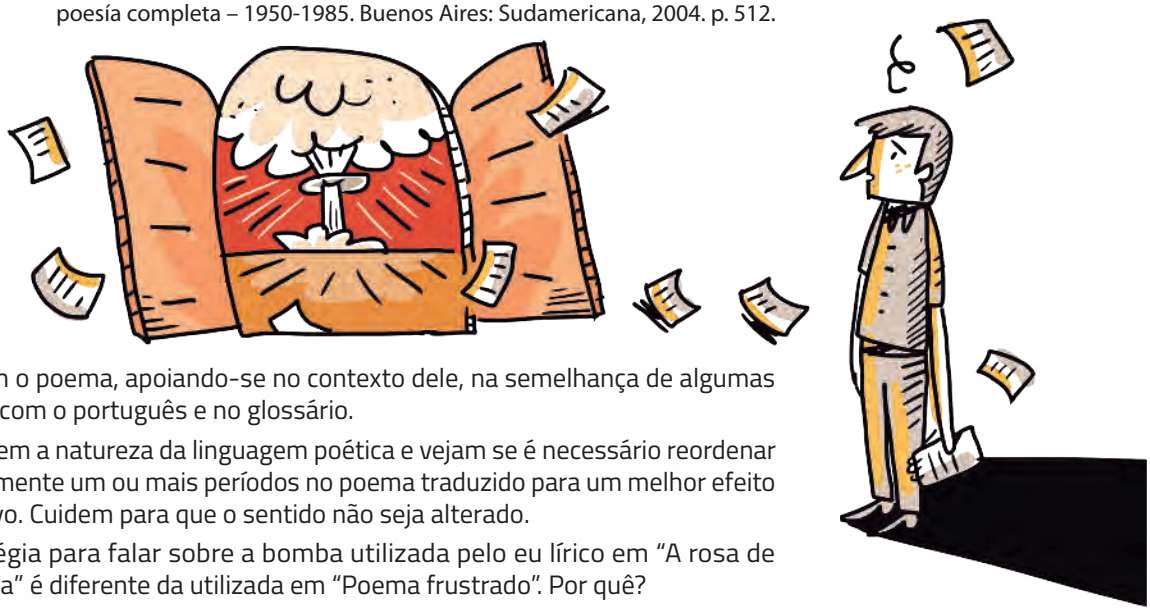
***Luego nos fuimos todos*:** então fomos todos.

***Consigna*:** ordem.

***Lo he intentado*:** tentei.

***No puedo*:** não posso.

BENEDETTI, Mario. Poema frustrado. *In*: BENEDETTI, Mario. **Inventario uno**: poesía completa – 1950-1985. Buenos Aires: Sudamericana, 2004. p. 512.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

- Traduzam o poema, apoiando-se no contexto dele, na semelhança de algumas palavras com o português e no glossário.
- Considerem a natureza da linguagem poética e vejam se é necessário reordenar sintaticamente um ou mais períodos no poema traduzido para um melhor efeito expressivo. Cuidem para que o sentido não seja alterado.
- A estratégia para falar sobre a bomba utilizada pelo eu lírico em "A rosa de Hiroshima" é diferente da utilizada em "Poema frustrado". Por quê?
- De qual poema cada um de vocês gostou mais? Por quê?
- A experiência de traduzir o poema foi desafiadora? Você tem familiaridade com a língua espanhola?

5. ESMIUÇANDO O ENEM **Responda à questão a seguir.** **5.** Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

(Enem) **5.** Resposta: **B**.

Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1981. p. 31.

Num texto narrativo, a sequência dos fatos contribui para a progressão temática. No fragmento, esse processo é indicado pela

A. alternância das pessoas do discurso que determinam o foco narrativo.
B. utilização de formas verbais que marcam tempos narrativos variados.
C. indeterminação dos sujeitos de ações que caracterizam os eventos narrados.
D. justaposição de frases que relacionam semanticamente os acontecimentos narrados.
E. recorrência de expressões adverbiais que organizam temporalmente a narrativa.

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

Fala aí!

O excerto de *Infância* remete a uma época em que não se problematizava o uso da violência na educação das crianças. Por que é importante que esse comportamento não seja naturalizado?

Estratégia: Argumente procurando incorporar seu conhecimento das leis brasileiras.

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

Discuta a questão com dois colegas com base nas orientações a seguir.

- Identifiquem, no enunciado e nas alternativas, palavras ou expressões que vocês desconheçam. Verifiquem se é possível, com os conhecimentos do grupo e as informações de contexto, determinar o sentido. Caso não seja, procurem outro grupo que possa ajudar.
- Cheguem a um consenso quanto à resposta e redijam uma justificativa.
- Avaliem se a questão demanda conhecimentos específicos ou pode ser resolvida apenas com uma leitura atenta do texto.

DESAFIO DE LINGUAGEM *Playlist* musical comentada

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

Como você explicaria o Brasil a um estrangeiro por meio de nossa música? Forme um grupo com alguns colegas, pesquisem canções que falem sobre o Brasil e apresentem o resultado em formato de uma *playlist* comentada escrita para ser publicada como se fosse uma postagem no *blog* da turma. Ela será divulgada para os colegas dos outros grupos e de outras turmas da mesma série em cartazes e, se for possível, com *QR codes*. Desse modo, vocês poderão conhecer vários pontos de vista sobre o país e sua representação na arte.

Lembre-se de que, para fazer uma *playlist*, vocês devem:

1. **Pesquisar, individualmente, canções que atendam ao critério e anotar os resultados, preferencialmente em um documento compartilhado.**
2. **Analisar as sugestões dos integrantes do grupo e definir a lista de canções, que deve ter entre 7 e 10 canções. É importante que todos os integrantes do grupo conheçam as canções, por isso, procurem pesquisar aquelas que são novidade.**
3. **Realizar a pesquisa dos compositores e intérpretes da canção, contexto de produção etc. Essa tarefa pode ser dividida entre vocês.**
4. **Elaborar os comentários, articulando a apresentação da canção, o critério que organiza a *playlist* e os dados da pesquisa. Não ultrapassem oito linhas em cada comentário.**
5. **Fazer uma leitura crítica do material para identificar falhas e realizar aprimoramentos tanto na linguagem quanto no conteúdo.**
6. **Elaborar, em grupo, um título e um parágrafo de apresentação da lista.**
7. **Se possível, inserir a lista com os comentários no *blog* da turma, seguindo as instruções do professor. Se forem publicar *on-line*, incluam os *links* para as canções.**

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

Biblioteca cultural

Diálogo interdisciplinar com Inglês (possibilidade de ampliação) e Arte. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Como você viu neste capítulo, a participação social, isto é, a tentativa de modificar uma situação social, também pode se dar por meio de manifestações artísticas, e não apenas da política e de outros meios institucionalizados. Algumas produções são tão significativas em determinados contextos que ganham valor simbólico. É o caso, por exemplo, da canção "Pra não dizer que não falei das flores" (1968), de Geraldo Vandré, que estimulou a resistência à ditadura civil-militar. Procure na internet a letra e o áudio da canção.



ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Geraldo Vandré se apresentando no III Festival Internacional da Canção em 1968.

Leitura puxa leitura

Se você gostou de *João Miguel*, de Rachel de Queiroz, você vai se interessar por outras obras que se enveredam pela mente daqueles que estão encarcerados, justa ou injustamente.

Comece sua leitura com *Escritos da casa morta* (1860-1862), de Fiódor Dostoiévski.

Por que ler: narra as experiências do autor durante quatro anos de trabalhos forçados na Sibéria.



REPRODUÇÃO/EDITORA 34

Capa do livro *Escritos da casa morta*, de Fiódor Dostoiévski.

Já o livro *O processo (1925)*, de Franz Kafka, apresenta a luta do protagonista para descobrir a razão pela qual foi preso e condenado por um crime que não cometeu e que não sabe qual é.



REPRODUÇÃO/EDITORA COMPANHIA DE BOLSO

Capa do livro *O processo*, de Franz Kafka.

Além disso, se você gostou de Rachel de Queiroz, talvez você se interesse por outras autoras nordestinas.

Conheça a autora potiguar Nísia Floresta. Dela, leia o poema *"A lágrima de um caeté" (1849)*.

Por que ler: pioneira das letras no Nordeste, faz um retrato dos indígenas que difere dos autores da época.



REPRODUÇÃO/EDITORA SARAU DAS LETRAS

Capa do livro *A lágrima de um caeté*, de Nísia Floresta.

Conheça também a pernambucana Cida Pedrosa e seu livro de poesia *Solo para Vialejo (2019)*.

Por que ler: com poemas ricos em imagens e sonoridades, passa por temas como música e família.



REPRODUÇÃO/CEPE EDITORA

Capa do livro *Solo para Vialejo*, de Cida Pedrosa.

E não deixe de conhecer a cearense Socorro Acioli e seu livro *A cabeça do santo (2014)*.

Por que ler: conta a história de Samuel que, ao pagar uma promessa para a mãe, precisa viajar até Candeia e, ao chegar à cidade, acaba se abrigando na cabeça oca de uma gigantesca estátua inacabada de Santo Antônio.



REPRODUÇÃO/EDITORA COMPANHIA DAS LETRAS

Capa do livro *A cabeça do santo*, de Socorro Acioli.

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

O manifesto que deu o tom ao Modernismo de Rachel de Queiroz não foi o Pau-Brasil, mas o Manifesto Regionalista, de Gilberto Freyre, de 1926. Faça uma busca *on-line* para entender suas proposições.



REPRODUÇÃO/EDITORA HEDRA

Capa do livro *Cordel: João Martins de Athayde*, de João Martins de Athayde.

Agora, conheça o paraibano João Martins de Athayde, um dos mais importantes cordelistas brasileiros. Dele, leia a coletânea *Cordel: João Martins de Athayde* (2001).

Por que ler: para conhecer o estilo irônico do cordelista, com versos que fazem crítica aos costumes do período.

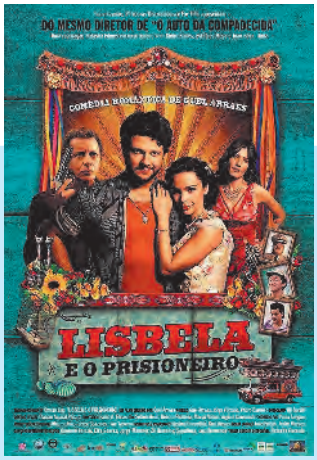


REPRODUÇÃO/EDITORA PLANETA

Outro importante autor nordestino é o pernambucano Osman Lins. Não deixe de ler *Lisbela e o prisioneiro* (1961).

Por que ler: foi a primeira peça teatral de Osman Lins a ser encenada.

Capa do livro *Lisbela e o prisioneiro*, de Osman Lins.



REPRODUÇÃO/FOX FILM DO BRASIL

Imagem de divulgação do filme *Lisbela e o prisioneiro*.

Classificação indicativa: 12 anos.

Além de ser encenada nos teatros, a obra *Lisbela e o prisioneiro* também foi adaptada para o cinema em 2003, com direção de Guel Arraes.

Por que assistir: para conhecer a transposição do livro para outra linguagem.

Realize uma pesquisa sobre um romance contemporâneo que tenha como cenário o Nordeste e faça um boxe para compartilhar com os colegas.

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

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

Capítulo 10

EXPERIENCIANDO FAZER POLÍTICA COM ARTE



RON ADAR/SHUTTERSTOCK

Manifestações artísticas em espaços públicos podem atrair a atenção de um público diversificado para temas de relevância social.

A arte também é o lugar da expressão de posicionamentos políticos e da proposição e reinvindicação de mudanças sociais. Tanto nas manifestações ligadas à tradição, como você estudou no capítulo sobre a segunda fase do Modernismo, quanto nas diversas expressões contemporâneas, a arte se mostra um canal para a discussão do mundo e de seus valores. Neste capítulo, você será convidado a conhecer e a participar de um tipo de arte que quer provocar. Vamos refletir sobre a experiência do grito.

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

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

ODS 5

Defendemos o contato dos estudantes com textos produzidos por jovens que mobilizam a fala para expressar sua subjetividade e seus pontos de vista. Embora menos lapidadas, essas produções artísticas permitem reflexões sobre os processos identitários e sobre a disputa por legitimidade nas práticas de linguagem. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leitura 1

Você já participou de um *slam*? Esse é o nome dado a batalhas de versos surgidas nas periferias das grandes cidades como parte da cultura *hip-hop*. Em um *slam*, os competidores apresentam poesia autoral, em geral abordando pautas de interesse coletivo. Os poemas são como cantos falados, e a *performance* é um elemento importante: deve ser feita sem a ajuda de instrumentos musicais, cenários ou figurinos.

Leia, a seguir, a transcrição dos versos da poeta *slammer* Cristal Rocha.

Aprendendo com An-ge-lá
tombando que nem Con-ká
dama de primeira classe nível Michelle O-ba-má.
Causa e resistência já são nossos lares
querem me tirar do topo
mas não cedo o meu lugar
aprendi com Rosa Parks.
Resiliência já é meu dom
eu luto com as minhas garras
poderosa que nem Marrom
e sem sair do tom
mesmo que nos tire o chão
e que se dane o seu padrão
porque eu serei aceitação.
Eu não entendo essas mina hipócrita
que quer falar de **empatia**
esta tua busca por igualdade não me apetece
porque elas não têm **sororidade**
quando o caso escurece
empatia até que ponto
quando eu conto que elas são feministas
nem eu acredito
quando é só pra mulher branca
não vem dizer que é feminismo.
Atura ou surta
a mídia que quando não te ignora
te deturpa, te estupra
"nega maluca" te rotulará
banaliza nossa luta
mas não vão mais me gongá
e preta é só sambá
só se for na tua cara
se antes virávamos o rosto
hoje é a gente que te encara.



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

QUANDO é só pra mulher branca, não vem dizer que é feminismo... 1 vídeo (1 min 1 s). Publicado no canal **Manos e Minas**, 25 abr. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UXDnEbypS18. Acesso em: 26 maio 2024.

Resiliência: capacidade de resistir, de se adaptar a situações adversas.

Empatia: capacidade de se colocar no lugar do outro, de sentir e compreender suas emoções e pontos de vista.

Sororidade: sentimento de empatia e solidariedade entre mulheres.

Biblioteca do professor. Como afirma a professora Maíra Soares Ferreira, em suva obra *A rima na escola, o verso na história*, os cantos falados apresentados nos *slams*, assim como o *rap* e os textos produzidos nas batalhas de rimas, são formas de elaboração oral e associativa do pensamento, revelam a liberdade intelectual e se apresentam como importantes instrumentos de recolocação da oralidade diante do prestígio da escrita. Oferecer a oportunidade aos estudantes de ouvir, valorizar e produzir esses poemas contribui para a afirmação de sua identidade. Sugerimos, para uma boa compreensão do tema, a leitura dessa obra. FERREIRA, Maíra Soares. **A rima na escola, o verso na história.** São Paulo: Boitempo, 2012.

Biblioteca cultural

O vencedor de um *slam* disputa contra os vencedores de outros *slams* da mesma localidade e, se continuar vencendo, passa para os níveis estadual e nacional. O representante do país concorre na final mundial. Em 2023, o campeonato mundial de *slam* ocorreu no Brasil, como parte da programação da 13ª Festa Literária das Periferias. Se possível, procure vídeos do evento na internet.

Papo aberto sobre o texto

2. Resposta pessoal. Conduza uma avaliação do poema que não se limite à simpatia (ou falta dela) pela causa; os estudantes devem conseguir analisar, com alguma isenção, pontos de vista diversos. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. **Cristal Rocha trata do feminismo. Você acha que ela desenvolveu bem o tema? Por quê?**
   1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes justifiquem a opinião com elementos do texto, como a menção a mulheres negras representativas, e reconheçam a importância de discutir o feminismo da mulher negra.
2. **Como você teria reagido se estivesse presente na plateia do *slam* em que a jovem se apresentou? Teria aplaudido? Se sim, muito ou pouco? Por quê?**
3. **A poesia apresentada nos *slams* conecta-se com pautas diversas da juventude. O feminismo é um tema muito frequente nos versos das mulheres. Quais temas predominam na poesia dos rapazes?**
   3. Sugestão: o racismo e a violência policial. A discussão será diferente conforme a familiaridade da turma com os *slams*, mas a observação do contexto social é suficiente para a inferência.
4. **Há *slams* em sua cidade? Você já participou de algum? Tem vontade de participar?**
   4. Resposta pessoal. Pergunte aos estudantes se têm vontade de participar desses eventos. Faça uma pesquisa prévia para apresentar a eles *slams* locais, caso os desconheçam.
5. **Caso você já tenha participado de algum *slam* ao vivo ou assistido a algum pela TV ou pela internet, quais temas apareceram?**
   5. Resposta pessoal. Aproveite para destacar a possibilidade de os estudantes assistirem a *slams* pela internet; esse pode ser um estímulo para uma nova prática cultural na comunidade.

Por dentro do texto

6. **A autora faz referência a mulheres negras que alcançaram um lugar de destaque na sociedade. Identifique-as e comente, brevemente, quem são.**
7. **Qual é o propósito da referência a essas mulheres no poema?**
   7. Elas aparecem como modelos de atuação para o eu lírico.
8. **Os versos revelam uma divisão no movimento feminista. Explique essa ideia.**
9. **Um dos alvos de crítica no texto é a imprensa.**
   a. Segundo o eu lírico, qual tem sido a posição da imprensa em relação à mulher negra?
   b. O termo *estupro* foi usado pela poeta com valor figurado. Qual é seu sentido?
10. **Parte significativa dos poemas apresentados em *slams* são caracterizados por um tom de crítica mais combativo ou incisivo, que pode ser entendido por algumas pessoas como agressivo.**
    a. Apresente um exemplo dessa crítica incisiva no texto de Cristal.
    b. A que você atribui esse tom?
    10. b. Resposta pessoal. É provável a menção à impulsividade juvenil, ao tom usual nos *slams* ou a uma escolha pertinente e coerente com o assunto tratado no poema. Leia orientações na parte específica do **Suplemento do professor**.
11. **A linguagem usada no poema contém marcas de uma variedade linguística específica.**
    11. b. Sugestão: A provável dificuldade em pronunciar "essas "minas" hipócritas/que querem falar de empatia", sem comprometer o fluxo da fala. A elisão da vogal final de *mina* com a sílaba inicial de *hipócrita* favorece a sonoridade.
    a. Transcreva algumas palavras típicas dessa variedade.
    11. a. Sugestão: *Tombando* (arrasando) e *gongá* (ridicularizar).
    b. O apagamento da desinência de plural, como se nota em "essas mina hipócrita", é pontual. Não ocorre, por exemplo, em "com as minhas garras". O que pode justificar esse apagamento na expressão citada?
    c. Na sua opinião, a linguagem do poema é adequada à situação de comunicação? Por quê?
    11. c. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta afirmativa; o poema circula em um contexto informal, ligado à cultura juvenil, cabendo aos recursos próprios da variedade linguística, inclusive, marcar a identidade.
12. **Leia o poema em voz alta para perceber sua musicalidade. É possível notar que há quatro segmentos com cadências distintas: versos 1 a 3; versos 4 a 14; versos 15 a 24; e versos 25 a 34.**
    12. a. Os versos mais curtos (exceto o 4), com praticamente a mesma quantidade de sílabas poéticas (entre 6 e 8 sílabas) e algumas rimas (em *-om* e *-ão*).
    a. Quais recursos dão aos versos do segundo segmento uma regularidade maior?
    12. b. Os versos mais longos e irregulares e a quase ausência de rima criam um fluxo de fala e uma sonoridade mais parecidos com os da prosa.
    b. Qual é o efeito do abandono desses recursos no terceiro segmento?

A poesia tem ocupado o espaço público também com as **batalhas de rima**. Os participantes duelam para provar quem é mais habilidoso na construção de versos sobre um tema dado. Apoiadas no repertório já constituído e na técnica desenvolvida, as respostas são rápidas e se fazem com tiradas sagazes, apoiadas pelo público.

Biblioteca cultural

Procure, na internet, *a performance* da *slammer* surda Catharine Moreira e do *slammer* ouvinte Cauê Gouveia, que apresentaram o "Pequeno manual da cultura surda" no programa *Manos e Minas* (TV Cultura, 2017).

6. Angela Davis: filósofa e ativista estadunidense, referência na luta contra a discriminação de raça e de gênero; Karol Conká: *rapper* brasileira, autora de letras que enfatizam o poder da mulher; Michelle Obama: advogada e escritora estadunidense, ex-primeira-dama, atuante na luta pelos direitos das mulheres; Rosa Parks: ativista negra estadunidense, conhecida por ter se recusado a ceder seu lugar no ônibus a um indivíduo branco e ter, com isso, iniciado a luta contra o segregacionismo; Marrom: Alcione, importante cantora de samba brasileira.

Fala aí!

Você concorda com a visão de Cristal Rocha acerca do movimento feminista? Por quê?

Estratégia: Discutir um tema polêmico requer disposição para refletir sobre opiniões diferentes das suas. Esforce-se para ouvir, de fato, o que os colegas disserem.

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

8. Segundo o eu lírico, parte do movimento feminista não reconhece as questões específicas das mulheres negras, portanto não pode pretender ter a denominação de feminista.
9. a. A imprensa reforça os estereótipos de raça, deturpando a imagem da mulher negra e banalizando sua luta.
9. b. Tem o sentido de agredir, de praticar violência contra a mulher negra.
10. a. Sugestão: O uso do termo *hipócritas* para referência às feministas brancas; uso da expressão "que se dane" para criticar a imprensa.

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

1. No poema de Éle Semog, a dança é a afirmação da cultura negra e uma manifestação da liberdade do corpo.
2. Sugestão: O eu lírico revela que não aceita o lugar de objeto exótico para observação do branco, sugerindo que a dança é uma forma de liberdade e de conexão com a cultura afro, e não uma forma de exibição para o outro.
3. As palavras centrais para a indicação da identidade do eu lírico são as que rimam entre si. Como são oxítonas, acentuam sonoramente o final dos versos, sugerindo força.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o eu lírico confronta o preconceito ao se afirmar como "razão" e "revolução", demonstrando força. Essa reação poderia ser caracterizada por termos como *briosa, altiva*.
5. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a discutir o alcance que, na opinião deles, há na literatura e nas demais artes. Eles podem analisar se os textos literários são compreendidos pela maioria dos leitores, se há interesse por esse tipo de literatura, se ela informa ou apenas entretém, entre outros aspectos. Faça perguntas para ajudá-los a encontrar linhas de discussão.

TRABALHO E JUVENTUDES

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

A gaúcha Cristal Rocha declamou seu primeiro poema publicamente em 2017, aos 15 anos, no *slam* Sopapo Poético. De lá para cá, tornou-se conhecida nos *slams* nacionais, participou de eventos culturais importantes, como a Flip de 2019, publicou livros e migrou para a música. Hoje é uma *rapper* conhecida, que já gravou com nomes importantes do *rap*, como Djonga.

Você tem vontade de ter uma carreira artística? Em caso positivo, o que tem feito ou planeja fazer para prepará-la?

Na sua opinião, uma profissão na área artística oferece menos segurança do que as demais profissões?



FERNANDA PICCOLO/FOTOARENA

O *rapper* Djonga.

Leitura 2

O poema a seguir foi publicado por um coletivo que visa trazer visibilidade para autores afrodescendentes. O poeta Éle Semog é um dos importantes estimuladores da arte engajada que se faz atualmente no Brasil.

Dançando negro

Quando eu danço
atabaques excitados,
o meu corpo se **esvaindo**
em desejos de espaço,
a minha pele negra
dominando o cosmo,
envolvendo o infinito, o som
criando outros **êxtases**...
Não sou festa para os teus olhos
de branco diante de um show!
Quando eu danço há **infusão** dos elementos,
sou razão.
O meu corpo não é objeto,
sou revolução.

SEMOG, Éle. *In:* Vários autores. **Cadernos negros:** os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

Atabaques: tipo de tambor alto e alongado, de origem africana.

Esvaindo: desfazendo, dissipando.

Êxtases: prazeres; estado de euforia.

Infusão: junção, mistura.

Biblioteca cultural



MARIZE CONCEIÇÃO/ACERVO DO AUTOR

O poeta Éle Semog.

Para conhecer o pensamento de Éle Semog, se possível, assista a uma entrevista do escritor fluminense ao programa *Ciência & Letras* de 6 de novembro de 2018, produzido pela Editora Fiocruz em parceria com o Canal Saúde.

Por dentro do texto

Sugerimos que as questões sejam respondidas em trios para que os estudantes se apoiem na construção do sentido do texto.

1. **Que funções o eu lírico do poema "Dançando negro" atribui à dança?**
2. **Considerando sua leitura global do poema, explique a declaração feita nos versos "Não sou festa para os teus olhos / de branco diante de um show!".**
3. **De que maneira a sonoridade dos versos 12 e 14 foi trabalhada para enfatizar o posicionamento expresso no poema?**

Papo aberto sobre o texto

4. **Analise a reação do eu lírico à sociedade preconceituosa. Na sua opinião, que palavra melhor caracteriza essa reação? Por quê?**
5. **Na sua opinião, a literatura pode ser um instrumento de construção de uma sociedade mais justa? Por quê?**

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

Leitura 3

A **Leitura 3** e a **Leitura 4** concentram-se na análise de textos da tradição literária e permitem identificar rupturas e permanências no processo de constituição da literatura em língua portuguesa.

O viés crítico que percebemos em parte da literatura contemporânea já estava presente em outros tempos. No século XIX, por exemplo, vários autores trataram de temas da realidade com o objetivo de modificá-la.

Leia, a seguir, uma das seis partes do conhecido poema "O navio negreiro", de Castro Alves, e, na sequência, um trecho do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, precursora da temática abolicionista.

Texto 1

VI

Existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de **bacante** fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que **impudente** na **gávea** tripudia?
Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
Que o **pavilhão** se lave no teu pranto!...

Auriverde **pendão** de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra
E as promessas divinas da esperança...
Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança
Antes te houvessem **roto** na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o **brigue** imundo
O trilho que **Colombo** abriu nas vagas,
Como um **íris** no **pélago** profundo!
Mas é infâmia demais!... Da **etérea plaga**
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares!



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 1: OLEKSANDR YASHCHUK/SHUTTERSTOCK; 2: HTTPS://PT.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/CASTRO_ALVES

Bacante: mulher libertina, devassa.

Impudente: que não tem vergonha.

Gávea: mastro de antigas embarcações.

Tripudia: exulta, exprime alegria.

Pavilhão, pendão, estandarte: bandeira.

Roto: rasgado, estragado.

Brigue: embarcação a velas.

Colombo: Cristóvão Colombo, navegador que dirigiu a frota que chegou à América em 1492.

Íris: arco-íris; halo de luz que se observa ao redor dos objetos com o uso de certo instrumento óptico.

Pélago: alto-mar.

Etérea plaga: referência ao lugar habitado pelas pessoas falecidas.

Andrada: Bonifácio de Andrada e Silva, patriarca da independência do Brasil.

ALVES, Castro. O navio negreiro. *In*: ALVES, Castro. **O navio negreiro e outros poemas**. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 16.

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

Texto 2

Iminente: que vai acontecer; imediato.

Embalde: em vão, sem resultado.

Ainda não tinha vencido cem braças de caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo **iminente** que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira — era uma escrava! Foi **embalde** que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava — pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar!...

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 6. ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. p. 102.

Papo aberto sobre os textos

1. **O fato de os textos serem antigos criou alguma dificuldade para sua leitura?**

1. Resposta pessoal. Espera-se que alguns estudantes comentem certa dificuldade provocada pelo vocabulário e pelas inversões sintáticas do poema de Castro Alves.

2. **Você vê sentido em estudar a literatura feita no passado? Acha que essa literatura ainda pode tocar os leitores do presente?**

3. **Você já tinha ouvido falar de Castro Alves? E de Maria Firmina dos Reis? O que sabe sobre eles?**

4. **A visibilidade da produção literária de Maria Firmina dos Reis é bastante recente. Os leitores de literatura e os estudantes começam a se familiarizar com o nome da autora, mas ainda são poucos os que leram sua obra. O que pode explicar essa situação?**

4. Há, no contexto brasileiro atual, um movimento de valorização da produção literária de autores negros, o que tem dado destaque a artistas que foram negligenciados pelas editoras, pela mídia e pela academia até então. No passado, em função do racismo estrutural, a obra de Maria Firmina foi desconsiderada; nos últimos anos, seu nome já está sendo projetado e tem se ampliado o interesse pela leitura de sua produção literária.

Por dentro dos textos

5. **Na parte VI do poema "O navio negreiro", o eu lírico trata da bandeira do Brasil. Que sentidos do corpo humano são estimulados nos versos 9 e 10 pela sugestão do movimento da bandeira no mastro do navio? Experimente ler os versos em voz alta.**

6. **A bandeira é um "Estandarte que a luz do sol encerra / E as promessas divinas da esperança...". Essa caracterização, entretanto, é contrariada pelo uso que se faz dela.**

   a. De acordo com os dois primeiros versos, qual tem sido a finalidade da bandeira? E de acordo com o verso 16? Explique com suas palavras.

   b. A quem o eu lírico atribui a culpa por esse uso da bandeira? Por que essa atribuição tem um efeito persuasivo no texto?

6. b. A culpa é atribuída ao povo brasileiro, que, segundo o poema, é cúmplice da escravização. Essa atribuição impede que o leitor se isente de seu papel nesse processo.

7. **Diante do uso que se faz da bandeira, o eu lírico expressa seu desejo de que a história humana seja alterada. Explique como esse sentido é construído no último verso.**

7. O eu lírico pede a Cristóvão Colombo que impeça as navegações pelo Atlântico, interrompendo, desse modo, o tráfico negreiro e, por consequência, o sistema escravocrata.

8. **Reflita sobre pontos de aproximação entre a parte VI de "O navio negreiro" e o trecho do romance *Úrsula*.**

8. a. É anterior. A ação narrada em *Úrsula* diz respeito à captura da narradora ainda em seu país de origem, onde vivia com a família.

   a. Considerando a trajetória mais comum dos escravizados, a cena relatada no romance é anterior ou posterior àquela mostrada no poema? Justifique sua resposta.

   b. O romance e o poema usam a mesma estratégia para tratar da temática abolicionista. Explique essa afirmação.

8. b. Ambos os textos apelam para a emoção do leitor como forma de convencê-lo do absurdo a que os negros eram submetidos, conscientização necessária para que a causa abolicionista se popularizasse.

2. Resposta pessoal. É provável que parte dos estudantes aponte que a referência a eventos históricos antigos diminui o interesse pela obra, enquanto outros reconheçam ser interessante retomar contextos para conhecer diferentes modos de vida e realizar pontes com o presente. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. Resposta pessoal. Castro Alves é um poeta bastante conhecido e costuma ser uma referência do Romantismo no Brasil; já Maria Firmina dos Reis, do mesmo período, é uma autora de menor expressão. Ambos foram tratados no capítulo de Romantismo desta coleção.

5. São estimulados os sentidos da visão, ao dizer que a brisa balança a bandeira, e da audição, já que a aliteração do fonema /b/ (em combinação com o fonema /r/ em duas palavras) sugere o estalar do pano da bandeira submetido ao vento.

6. a. A bandeira tem, de modo insensível, escondido atos covardes e infames e serve como mortalha aos africanos que são escravizados e, portanto, têm sua vida limitada ou mesmo chegam à morte.

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

Leitura 4

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

Leia, agora, um texto crítico ainda mais antigo. *Os Lusíadas*, publicado pelo português Luís Vaz de Camões em 1572, é uma das obras literárias mais importantes da língua portuguesa. A ação central da narrativa é a viagem do navegador Vasco da Gama às Índias, realizada entre 1497 e 1499, que se torna um mote para exaltar os grandes feitos do povo português.

Embora elogioso aos lusitanos, o longo poema não deixa de apresentar críticas ao reino português e às classes dominantes. Em uma delas, já no último canto, a voz épica se dirige a seu interlocutor, o rei dom Sebastião, para pedir que cuide de sua gente. Leia três estrofes desse canto.

Nô mais, Musa, nô mais, que a **Lira** tenho
Destemperada e a voz enrouquecida,
E não do canto, mas de ver que venho
Cantar a gente surda e endurecida.
O favor com que mais se acende o **engenho**
Não no dá a pátria, não, que está metida
No gosto da cobiça e na rudeza
Düa austera, apagada e vil tristeza.

E não sei por que **influxo** de Destino
Não tem um **ledo** orgulho e geral gosto,
Que os ânimos levanta **de contino**
A ter pera trabalhos ledo o rosto.
Por isso vós, ó Rei, que por divino
Conselho estais no régio **sólio** posto,
Olhai que **sois** (e vede as outras gentes)
Senhor só de **vassalos** excelentes.

Olhai que ledos vão, por várias vias,
Quais **rompentes** liões e bravos touros,
Dando os corpos a fomes e vigias,
A ferro, a fogo, a setas e pelouros,
A quentes regiões, a plagas frias,
A golpes de **Idolatras** e de **Mouros**,
A perigos **incógnitos** do mundo,
A naufrágios, a peixes, ao profundo.

CAMÕES, Luís. **Os Lusíadas**. [*s. l.*]: Project Gutenberg, 2007. *E-book*.

Nô mais: não mais.

Lira: instrumento de cordas, muito usado para acompanhar a declamação de poemas.

Destemperada: desafinada.

Engenho: capacidade de criar, talento.

Düa: o mesmo que *duma*.

Austera: rígida, severa.

Influxo: influência.

Ledo: contente, alegre.

De contino: continuamente.

Sólio: trono.

Sois: verbo *ser* flexionado na segunda pessoa do plural.

Vassalos: súditos.

Rompentes: diz-se de animais em posição de ataque.

Liões: o mesmo que *leões*.

Idolatras: adoradores de ídolos; hindus.

Mouros: aqueles que professam a fé islâmica.

Incógnitos: escondidos.

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

Por dentro do texto

1. **Uma epopeia é um texto de exaltação da pátria e de seus grandes feitos. Que aspecto do contexto português é elogiado nesse canto de *Os Lusíadas*?**

2. **Quando Camões escreveu a obra, o Império Português vivia um momento de desarranjo político e crise econômica.**

   a. Segundo a voz épica, a classe dominante portuguesa "está metida/no gosto da cobiça". Qual característica dos poderosos é evidenciada?

   b. Na segunda estrofe, a voz épica dirige-se ao rei. Quais marcas textuais presentes nos versos 13 a 17 indicam uma interlocução direta?

   c. O propósito da fala dirigida ao rei é aconselhá-lo a cuidar de seus súditos. Qual é a função da terceira estrofe em relação a esse conselho?

   d. O rei é, em última instância, o responsável pela crise do Império. Explique a estratégia empregada pela voz épica para cobrar um posicionamento.

3. **A voz épica confessa à Musa (entidade que inspira o talento poético) a sensação de abatimento e cansaço.**

   a. Que imagens são usadas para sugerir essa ideia?

   b. É correto afirmar, com base no texto, que o cansaço se deve ao enorme trabalho de composição literária que a voz épica está prestes a concluir? Justifique sua resposta.

O século XVI correspondeu ao ápice do Império Português, com a expansão em áreas dos continentes africano e asiático e o início da exploração econômica do Brasil. No entanto, em 1578, com o desaparecimento do rei D. Sebastião em uma batalha antes de deixar herdeiros, o país passou a ser governado por monarcas espanhóis.

Papo aberto sobre o texto

4. **Na sua opinião, em virtude das críticas feitas, *Os Lusíadas* deixa de ser uma obra nacionalista? Por quê?**

5. **Costuma-se dizer que o estudo dos textos literários do passado cumpre duas funções: a de nos contar como era esse tempo e a de permitir enxergar nosso tempo a partir dele.**

   a. Quais elementos do texto nos revelam particularidades da sociedade portuguesa que não existem mais?

   b. Quais elementos do poema poderiam nos servir para pensar sobre nosso tempo?

6. **Por muito tempo, as gramáticas tomaram como base a língua usada em textos literários como *Os Lusíadas* para determinar regras que indicavam o "português correto".**

   a. Por que foi importante superar essa concepção dos estudos da língua?

   b. Como você estudou na **Leitura 1**, a poeta *slammer* Cristal Rocha valeu-se de uma variedade da língua portuguesa falada no Brasil que se distancia das variedades urbanas de prestígio. Deve-se atribuir isso à sua pouca experiência como autora? Por quê?

1. A existência de vassalos que lutam e se esforçam em nome do rei e da pátria.
2. a. A postura materialista e egoísta.
2. b. O pronome *vós*, o vocativo *Rei* e os verbos flexionados na segunda pessoa do plural (*estais* e *sois*, no presente do indicativo, e *olhai* e *vede*, no imperativo).
2. c. Justificar o conselho, descrevendo o sacrifício dos súditos pela pátria.
2. d. A voz épica pede ao rei que cuide de seus vassalos, chamados de *excelentes*. Desse modo, sugere displicência em relação a eles, sem fazer uma cobrança excessivamente dura.
3. a. As imagens da lira destemperada e da voz enrouquecida.
3. b. Não. Afirma-se que a desafinação da lira e a rouquidão da voz não se devem ao canto, mas aos ouvintes ("a gente surda e endurecida").
4. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes apontem que existe um nacionalismo crítico, aquele que, diferentemente do ufanista, reconhece os problemas da pátria e vê a crítica como forma de melhorá-la.
5. a. A ideia de vassalagem a um rei, pois Portugal é uma república desde o início do século XX; as lutas contra povos que não seguiam a fé cristã; e o enfrentamento de terríveis perigos nas viagens marítimas.
5. b. A fala sobre um povo esforçado, que serve à pátria, mas não encontra nos governantes e na elite uma recompensa, pode servir para se pensar sobre a maneira desigual como se organizam as sociedades contemporâneas.
6. a. Nesses dois textos literários, a língua foi manejada para alcançar um efeito expressivo dentro de uma certa tradição da poesia, o que, por si só, já deveria descartá-los como parâmetros, pois não correspondem a um uso efetivo da língua, mesmo quando se tomam os falantes cultos dos séculos XVI e XIX, respectivamente. Mudar a concepção dos estudos fez com que a variação linguística fosse considerada e se tornasse central nas discussões, oferecendo uma visão mais complexa e precisa do fenômeno linguístico.

Biblioteca do professor. Você pode ler sobre a importância de *Os Lusíadas* para o estudo da língua portuguesa na notícia "Tese mostra como Camões fez a ponte entre português arcaico e moderno", de Luiz Sugimoto, publicada no *Jornal da Unicamp*.
SUGIMOTO, Luiz. Tese mostra como Camões fez a ponte entre português arcaico e moderno. **Jornal da Unicamp**, Campinas, ano XXIV, n. 443, 28 set. a 4 out. 2009.

6 b. Não. A variedade linguística que Cristal empregou em seu poema corresponde à sua identidade e é adequada ao tema de seu poema, à situação comunicativa em que foi apresentado e aos objetivos expressivos.

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

SE EU QUISER APRENDER + Antigas e novas explorações da rima

A partir do Humanismo, na transição da Idade Média para a Idade Moderna, a poesia deixou de ser cantada e acompanhada por instrumentos musicais. Nos saraus dos palácios, ela começou a ser lida ou declamada e a musicalidade dos versos passou a depender, cada vez mais, da seleção e da organização das palavras segundo as práticas da modalidade escrita. Diferentemente, os versos ouvidos nos *slams* fogem dessa subordinação, propondo um tipo de expressão que dificilmente pode ser reproduzido no texto escrito.

Vamos analisar a sonoridade na poesia observando um de seus recursos: a rima. Para isso, revisitaremos os poemas lidos no capítulo.

1. **"O navio negreiro", de Castro Alves, e *Os Lusíadas*, de Camões, são marcados por rimas regulares, que criam uma expectativa sonora a ser satisfeita.**
   a. Descreva como as rimas se organizam nas primeiras estrofes dos trechos estudados.
   b. Na poesia ligada à tradição, costumam-se evitar as chamadas *rimas pobres*, que são aquelas que revelam pouco esforço criativo. É o caso, por exemplo, da rima entre palavras de mesma classe gramatical, palavras variantes (como *culpa* e *desculpa*) ou palavras com o mesmo sufixo (como *crueldade* e *lealdade*). Há rimas pobres nessas estrofes? Justifique sua resposta.
   c. Releia a segunda estrofe do poema de Castro Alves. Qual estratégia foi empregada para manter o esquema de rimas nos versos 13 e 14?

2. **No poema "Dançando negro", de Éle Semog, predominam os versos brancos (não rimados). Nesse tipo de verso, que se tornou mais comum a partir do século XIX, não há uma sonoridade obrigatória a ser satisfeita. A musicalidade é criada com base em outros recursos linguísticos.**
   a. Que relação pode ser estabelecida entre o sentido construído pelos versos 1 a 8 e a ausência de um padrão sonoro construído pelas rimas?
   b. Leia esses versos em voz alta, observando como são marcantes os fonemas /s/ e /z/, representados pelas letras ç, s, xc e x. O que a repetição desses sons sugere? Por que esse recurso é coerente com a imagem da dança expressa nesses versos?
   c. Nos versos finais, Semog vale-se da rima. Que efeito esse contraste constrói?

3. **Releia parte do poema da *slammer* Cristal Rocha.**

   Aprendendo com An-ge-lá
   tombando que nem Con-ká
   dama de primeira classe nível Michelle O-ba-má.

   a. Descreva os recursos empregados para tornar a declamação desses versos mais expressiva.
   b. Nota-se o objetivo de destacar o fonema /a/ no verso "'nega maluca' te rotulará". Considerando os dois versos anteriores e o posterior, qual seria a construção mais natural desse verso caso não se pretendesse esse efeito? Por quê?
   c. Do ponto de vista sonoro, com qual intenção se faz tal destaque?
   d. Quais são as demais rimas do texto?

4. **Éle Semog e a *slammer* Cristal Rocha preferiram não usar a regularidade das rimas, conforme faziam poetas de épocas anteriores, como Camões e Castro Alves. Por que, na sua opinião, os poetas contemporâneos frequentemente fazem essa escolha?**

2. c. Os versos terminados em *-ão* impõem uma ruptura no fluxo do poema, marcando a diferença entre a fluidez associada ao sentimento prazeroso do eu lírico quando dança e a firmeza do discurso com que recusa aqueles que o veem como um *show*.

Nesta atividade, o estudo da rima permitirá a comparação entre textos de diferentes épocas para análise de assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura expressa em língua portuguesa, com ênfase nos procedimentos estéticos.
Biblioteca do professor. Caso deseje ler sobre a rima e outros recursos formais do poema, sugerimos a leitura da primeira parte da obra de Braulio Tavares indicada a seguir.
TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos**: poesia e romanceiro popular no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2009.

Dica de professor

O estudo da rima pressupõe observar regularidades e irregularidades. O reconhecimento de padrões ajuda você a verificar se, do ponto de vista sonoro, o poema está ligado à tradição.

1. a. As rimas seguem o esquema ABABABCC. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
1. b. Nota-se, na primeira estrofe de "O navio negreiro", que o poeta rimou palavras de classes gramaticais diferentes, revelando grande perícia. Em *Os Lusíadas*, parte das rimas ocorre entre palavras que se associam mais facilmente, como os substantivos "rudeza" e "tristeza", ainda que não sejam termos banais.
1. c. O poeta valeu-se de inversões sintáticas: "Tu que, da liberdade após a guerra,"/Tu que, após a guerra da liberdade; "Foste hasteado dos heróis na lança"/ Foste hasteado na lança dos heróis.
2. a. Os versos tratam de um corpo que dança em liberdade, o que condiz com a ausência de um padrão sonoro que submeteria o movimento a um determinado ritmo.
2. b. A repetição desses sons sugere fluidez, contribuindo para a imagem de uma dança liberta, entregue ao som dos atabaques.
3. a. A poeta separa as sílabas das palavras Angela, Conká e Obama e as pronuncia como oxítonas para permitir que os versos se aproximem de um canto.
3. b. A construção com o verbo no presente do indicativo, como estão as demais formas verbais relativas à ação da mídia: ignora, deturpa, estupra e banaliza.
3. c. Com a intenção de iniciar uma sequência de rimas nos versos seguintes.
3. d. Há rima entre *dom*, *Marrom* e *tom*; entre *chão*, *padrão* e *aceitação*; entre *apetece* e *escurece*; e entre *ponto* e *conto* (rima interna).
4. As rimas regulares criam um padrão que se torna obrigatório, e o poeta precisa considerá-lo ao compor os versos, o que, em certa medida, pode restringir a liberdade de composição. Além disso, a regularidade soa, para muitos, como algo artificial, que deveria ser evitado.

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

E SE A GENTE... Fizesse uma enquete?

Biblioteca do professor. No artigo indicado a seguir, a professora Regina Dalcastagnè discute a disputa por espaço e legitimidade na cena literária brasileira. O artigo está disponível na internet.
DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Iberic**@l, n. 2. Disponível em: https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.
Diálogo interdisciplinar com Matemática. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, você está estudando artistas de várias épocas. Há em comum, nas obras em foco, a disposição de trazer para a literatura uma reflexão crítica sobre fatos sociais. De Camões à jovem *slammer*, a arte está se comunicando com seu tempo.

Mas será que os leitores estão atentos à literatura que se produz em sua época? Os leitores contemporâneos conhecem a poesia e a prosa que estão sendo produzidas hoje? Valorizam a discussão que muitas das produções promovem? O objetivo desta atividade é que você produza uma enquete para pesquisar se os brasileiros conhecem a literatura produzida hoje no país e como a avaliam.

Etapa 1 – Planejamento da enquete

Nesta etapa, a turma deve planejar as perguntas que serão feitas, definir os grupos a ser entrevistados e pensar nas formas de acessar esses grupos.

1. **O objetivo da enquete é aferir a familiaridade de diferentes segmentos populacionais com a literatura brasileira contemporânea.**
   a. Pensem em perguntas que possam produzir informações sobre essa relação. Por exemplo, em um primeiro momento, procurem descobrir quais nomes os entrevistados citariam espontaneamente ao ser interrogados sobre os autores de literatura que conhecem. Depois, quais indicariam se o recorte fosse "autores que produzem hoje".
   b. Formulem as perguntas de modo a conseguir transformar as respostas em dados numéricos:
      - Perguntas cujas respostas sejam "sim" ou "não", "concordo" ou "discordo" etc.
      - Perguntas com listas de opções: por exemplo, "gosto muito", "gosto", "não gosto", "não conheço".
      - Perguntas com respostas pontuais: por exemplo, "cite três autores contemporâneos que, em sua opinião, produzem obras críticas".
   c. Verifiquem se vale a pena apresentar um ou mais exemplos de produção contemporânea (um miniconto ou poema curto, por exemplo) para avaliação dos leitores.
   d. Perguntem aos entrevistados se eles frequentam *slams*, saraus, batalhas de rimas, batalhas de repentes etc.
2. **Agora é preciso definir os segmentos da população que devem responder à enquete: estudantes do Ensino Médio? Estudantes universitários? Estudantes de Letras? Professores? Jornalistas? Frequentadores da biblioteca municipal? A pesquisa por grupos permitirá comparações.**

Etapa 2 – Aplicação da enquete

Nesta etapa, vocês devem planejar a aplicação da enquete. Elaborem uma estratégia para que ela chegue aos diferentes grupos definidos. Para entrevistar um grupo de estudantes que cursam Letras, por exemplo, é possível abordá-los usando páginas de centros acadêmicos das faculdades em redes sociais. Em alguns casos, vocês podem optar por fazer a pesquisa presencialmente (entrevistar pessoas que frequentam a biblioteca municipal, por exemplo). Lembrem-se de que, para obter uma amostragem significativa, a enquete tem de atingir muitas pessoas.

Com as perguntas prontas e a estratégia de abordagem definida, iniciem a coleta de dados, considerando o prazo dado pelo professor.

Dica de professor

Se optarem pela enquete eletrônica, procurem plataformas gratuitas na internet. Pesquisem tutoriais em vídeos para auxiliá-los. Em entrevistas presenciais, optem pelo trabalho em duplas por uma questão de segurança.

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

Etapa 3 – Compilação e análise das informações

1. **Preparem gráficos com os resultados da enquete organizados por segmentos.**
2. **Preparem também gráficos que estabeleçam comparações de dados.**
3. **Façam uma rigorosa revisão do material para verificar se não houve algum equívoco no lançamento das informações.**

Etapa 4 – Divulgação dos resultados

Os resultados deverão servir a duas finalidades.

Divulgação pública: Façam uma exposição, na escola, dos gráficos produzidos. Para acompanhá-los, criem um texto de apresentação explicando a atividade. Façam também um convite para o público conhecer novos autores.

Discussão dos resultados: Vocês se dedicaram a responder a uma pergunta. O que a enquete "contou" para vocês? Organizem uma roda de conversa para falar sobre o processo de levantamento de dados e sobre a análise que pode ser feita a partir deles.

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

Leitura 5

ODS 4

Leia, a seguir, a transcrição de parte da conferência de encerramento da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) 2015, que homenageou o escritor modernista Mário de Andrade. Após retomar os projetos de Mário para a educação, o professor, ensaísta e músico José Miguel Wisnik expressou sua opinião sobre a cultura no país (texto 1) e finalizou sua participação na conferência cantando os versos de "Garoa do meu São Paulo", poema de Mário de Andrade (texto 2).

Texto 1

Se possível, apresente o vídeo aos estudantes para que observem os elementos cinésicos envolvidos na fala de José Miguel Wisnik (postura, gestualidade e expressão facial), os quais contribuem para o valor argumentativo do discurso, e a reação do público a essa fala.



ZANONE FRAISSAT/FOLHAPRESS

José Miguel Wisnik na conferência de encerramento da Flip 2015.

[00:00:50]

José Miguel Wisnik: [...] eu diria que o projeto de Mário pra educação é... nós podemos ler hoje o que seria aquilo que nenhum partido político tem assumido com vontade política suficiente e que resulta desta visão da conjunção do melhor e do pior do Brasil, que seria educação e cultura como luxo para todos. Este é o projeto **subjacente** que faria o Brasil renascer de si mesmo. Esta é a crença de alguém que acredita que somos um povo criador, um povo que gosta de jogar, de criar e de inventar e que seria capaz de proezas civilizacionais incríveis se algum gênio do óbvio oculto tivesse a capacidade de juntar esses dois fios, educação e cultura, em vez de fazer tudo como agora para jogar a juventude pobre, negra e mestiça no esgoto das prisões que é este [inaudível sob aplausos].

Subjacente: implícito, que está sob o evidente.

FLIP 2015 – "Conferência de encerramento: Mário de corpo inteiro". 1 (3 min 47 s). Publicado no canal Flip – Festa Literária Internacional de Paraty. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hpJldVlqju0&t=1s. Acesso em: 12 out. 2024.

Martírios: sofrimentos intensos.

Texto 2

Garoa do meu São Paulo,
– Timbre triste de **martírios** –
Um negro vem vindo, é branco!
Só bem perto fica negro,
Passa e torna a ficar branco.
Garoa do meu São Paulo,
– Londres das neblinas finas –
Um pobre vem vindo, é rico!
Só bem perto fica pobre,
Passa e torna a ficar rico.
Garoa do meu São Paulo,
– Costureira de malditos –
Vem um rico, vem um branco,
São sempre brancos e ricos...
Garoa, sai dos meus olhos.

ANDRADE, Mário de. Garoa do meu São Paulo. *In*: ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. 2 v. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. p. 493.

Por dentro do texto

1. **Qual era, segundo a explicação de José Miguel Wisnik, o projeto de Mário de Andrade para o Brasil?**

2. **Explique a afirmação do crítico de que a educação e a cultura deveriam ser "um luxo para todos".**

3. **A inexistência de um projeto de educação e cultura eficiente, segundo Wisnik, é intencional.**
   a. Qual trecho do fragmento sugere, de modo mais claro, essa intencionalidade?
   b. Qual expressão o crítico emprega para satirizar aqueles que não conseguem perceber a importância de unir educação e cultura? Explique sua resposta.

4. **Considerando o assunto da conferência, por que cantar os versos do poema "Garoa do meu São Paulo" contribui para a construção do sentido e do efeito crítico do texto?**

Papo aberto sobre o texto

5. **Você concorda com a opinião expressa por Wisnik de que os erros na condução das políticas públicas voltadas à educação prejudicam sobretudo a "juventude pobre, negra e mestiça"?**

6. **Você acha que os *slams* podem contribuir para a superação da cultura excludente de que fala Wisnik?**

7. **O contato com a literatura publicada, como o poema "Dançando negro", de Éle Semog, também teria esse efeito? Por quê?**

Como você já estudou, Mário de Andrade foi poeta, contista e romancista, crítico de arte, pesquisador do folclore brasileiro e musicólogo. Além disso, exerceu cargos públicos voltados ao desenvolvimento da cultura. Foi um dos fundadores e o primeiro diretor do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, além de um dos elaboradores do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan) e seu diretor. Criou, ainda, a Sociedade de Etnografia e Folclore, entre outras iniciativas.

Investigue

A conferência de Wisnik foi realizada em uma das edições da Flip. O que acontece nesse festival literário?

Estratégia: A pergunta exige uma generalização, com a articulação de dados das várias edições do evento.

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

1. Segundo Wisnik, Mário acreditava na importância de um projeto que aliasse cultura e educação como forma de aproveitar o potencial criativo do brasileiro.
2. Segundo Wisnik, a educação e a cultura têm sido mantidas como um luxo, algo para privilegiados, mas deveria ser um luxo – no sentido de algo que aumenta o prazer e o conforto – para todos.
3. a. O trecho "fazer tudo como agora para".
3. b. A expressão é *gênio do óbvio oculto*. Wisnik usa a expressão para sugerir que a relevância de associar educação e cultura é algo evidente, não demandando genialidade para ser percebida.
4. O poema vale-se da imagem da garoa paulistana, que camuflaria os conflitos de raça e de condição econômica ao ocultar a diversidade e, com isso, sugere um convívio democrático. Ao citar os versos do poeta, Wisnik reforça a crítica feita mostrando consonância com o posicionamento de Mário de Andrade.
5. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes recuperem informações que atestam que os jovens negros e mestiços têm menos acesso ao Ensino Superior, além de ser as principais vítimas da violência. É importante que, independentemente do posicionamento assumido, tomem essas informações como fatos.
6. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a retomar as características do *slam* como competição que atrai principalmente os jovens, permitindo a expressão livre dos seus pontos de vista numa linguagem com a qual se identificam. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
7. Resposta pessoal. É interessante que os estudantes notem que a cultura deveria ser democrática, isenta de hierarquização que leve determinados grupos a ficar restritos a consumir certos tipos de produto cultural. Leia orientações na parte específica do **Suplemento do professor**.

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

Leitura 6

Em 1922, a Semana de Arte Moderna, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, deu origem ao Modernismo brasileiro. Em 2007, apropriando-se dessa importante referência cultural da elite, grupos da periferia paulistana organizaram a Semana de Arte Moderna da Periferia. E, assim como os modernistas contaram com manifestos – entre eles, com lugar de destaque, o *Manifesto antropófago*, escrito por Oswald de Andrade anos depois –, o grupo também se valeu desse gênero textual para anunciar seus propósitos.

Leia, a seguir, o *Manifesto da antropofagia periférica*, escrito pelo poeta e agitador cultural Sérgio Vaz.

Manifesto da antropofagia periférica

A Periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor. Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros.

A favor de um subúrbio que clama por arte e cultura, e universidade para a diversidade. Agogôs e tamborins acompanhados de violinos, só depois da aula.

Contra a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de opção. Contra a arte fabricada para destruir o senso crítico, a emoção e a sensibilidade que nasce da múltipla escolha.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

A favor do batuque da cozinha que nasce na cozinha e sinhá não quer. Da poesia periférica que brota na porta do bar.

Do teatro que não vem do "ter ou não ter...". Do cinema real que transmite ilusão.

Das Artes Plásticas, que, de concreto, quer substituir os barracos de madeiras.

Da Dança que desafoga no lago dos cisnes.

Da Música que não embala os adormecidos.

Da Literatura das ruas despertando nas calçadas.

A Periferia unida, no centro de todas as coisas.

Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala.

Contra o artista surdo-mudo e a letra que não fala.

É preciso sugar da arte um novo tipo de artista: o artista-cidadão. Aquele que na sua arte não revoluciona o mundo, mas também não compactua com a mediocridade que imbeciliza um povo desprovido de oportunidades. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução.z

Contra a arte domingueira que defeca em nossa sala e nos hipnotiza no colo da poltrona.

Contra a barbárie que é a falta de bibliotecas, cinemas, museus, teatros e espaços para o acesso à produção cultural.

ODS 4

O **manifesto** é um texto argumentativo que expressa as propostas de um grupo com intenção de impactar os interlocutores em relação a um tema e chamá-los à participação. A linguagem do manifesto depende de seu tema e objetivo; um manifesto cultural aceita formulações criativas e mais informais, enquanto um manifesto político tende a se adequar à linguagem formal.

Tá ligado!

Democratizar o acesso à arte é um desafio da sociedade brasileira e já foi tema do Enem em 2019, com a abordagem da concentração das salas de cinema. Outros temas com essa mesma preocupação podem ser discutidos, como o desafio para formar ou ampliar o público de teatro no Brasil.

Tá ligado! O tema de 2019 do Enem foi estudado no Capítulo 10 do volume de Redação. Conhecer a coletânea de textos motivadores e um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema pode ampliar a compreensão das relações entre arte e elitização.

Biblioteca do professor. Se desejar aprofundar a relação entre os textos, sugerimos a consulta ao artigo "A atitude antropofágica: devorar é a melhor maneira de significar", indicado a seguir.
RIBEIRO, Gilvan Procópio; DOMINGOS, Ricardo Ibrahim Matos. A atitude antropofágica: devorar é a melhor maneira de significar. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 69-80, 2013.

Fala aí!

Você acha justa a crítica contida em "Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala"? Por quê?

Estratégia: Procure usar marcas que organizem seu raciocínio, utilizando elaborações como "Dois motivos me fazem discordar de Sérgio Vaz" ou "Concordo inteiramente com Sérgio Vaz".

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

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

Contra reis e rainhas do castelo globalizado e quadril avantajado.

Contra o capital que ignora o interior a favor do exterior. Miami pra eles?

"Me ame pra nós!".

Contra os carrascos e as vítimas do sistema.

Contra os covardes e eruditos de aquário.

Contra o artista serviçal escravo da vaidade.

Contra os vampiros das verbas públicas e arte privada.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor.

É TUDO NOSSO!

VAZ, Sérgio. **Manifesto da antropofagia periférica**. São Paulo, 18 set. 2007. Disponível em: https://www.polifoniaperiferica.com.br/2011/12/30/manifesto-da-antropofagia-periferica-por-sergio-vaz/. Acesso em: 23 set. 2024.

Biblioteca cultural

Sérgio Vaz é uma voz importante da "literatura periférica", expressão que tem sido usada para falar da literatura que assume, na sua essência, questões e construções simbólicas relativas a etnia, classe social, condições de trabalho e moradia, entre outros aspectos, relacionados à vida na periferia. Conheça alguns de seus poemas buscando-os na biblioteca de seu município ou na internet.



MARLENE BERGAMO/FOLHAPRESS

O poeta Sérgio Vaz.

1. c. Incorreta. Sugestão: Sérgio Vaz chama de "barbárie" (selvageria) a inexistência de determinados espaços culturais nas áreas periféricas que permitiriam o acesso a produções culturais de elite. Ele defende que se vençam as desigualdades materiais.
1. d. Correta. Sugestão: A frase destaca características da experiência de quem vive na periferia. Comente que o uso da rima entre amor, dor e cor ressalta sonoramente a frase e chama a atenção para seu conteúdo.
1. e. Correta. Sugestão: O texto investe, de forma incisiva, contra o sistema, como revela, por exemplo, a enumeração dos elementos que precisam ser eliminados para que a cultura da periferia se imponha, o que também é reforçado pelo uso da palavra *contra*.

Por dentro do texto

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

1. **Considerando as ideias defendidas por Sérgio Vaz no *Manifesto da antropofagia periférica*, avalie cada uma das afirmações a seguir como correta ou incorreta e justifique a avaliação.**

   a. No primeiro parágrafo, o manifesto chama a periferia para o confronto com a elite.

   1. a. Incorreta. Sugestão: O autor pede um "futuro limpo" para "todos os brasileiros", sugerindo, portanto, a inclusão da periferia e não o conflito.

   b. No segundo parágrafo, ao defender "agogôs e tamborins acompanhados de violinos", o autor manifesta seu desejo de que a cultura própria da elite e da periferia se associem.

   1. b. Correta. Sugestão: Sérgio Vaz menciona instrumentos da música popular e da clássica para indicar a importância do acesso de todos a todas as formas de arte. Chame a atenção para a frase "É TUDO NOSSO!".

   c. No 16º parágrafo, "Contra a barbárie que é a falta de bibliotecas, cinemas, museus, teatros e espaços para o acesso à produção cultural", o autor defende que o público da periferia deve fruir a arte que está relacionada ao seu contexto, desvalorizando as produções culturais da elite.

   d. A frase "Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor", repetida no começo e no final do texto, marca a identidade do movimento que se afirma por meio do manifesto.

   e. Como é comum no gênero manifesto, para cativar um determinado público e motivá-lo a aderir ao movimento proposto, o discurso adota um tom de enfrentamento.

2. **No sexto parágrafo, a frase "Do teatro que não vem do 'ter ou não ter...'" estabelece intertextualidade com "Ser ou não ser, eis a questão", enunciada pelo personagem Hamlet, na conhecida peça teatral de William Shakespeare que leva o nome desse personagem. A que se refere o autor com a escolha do verbo ter?**

2. Com essa formulação, o autor expressa uma crítica à priorização dos bens materiais e, nesse contexto, às grandes produções teatrais, que custam caro e excluem grande parte dos possíveis espectadores. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. **O manifesto enuncia um tipo de arte e de artista que precisa surgir.**

   a. Na afirmação "Contra o artista surdo-mudo e a letra que não fala", "artista surdo-mudo" é uma metáfora. O que ela significa?

   3. a. O artista surdo-mudo, rejeitado por Vaz, é aquele que não é capaz de reconhecer as demandas da sociedade e produz uma arte alienada.

   b. Vaz critica o artista que se submete à indústria cultural e defende o "artista-cidadão". O que ele espera desse artista?

   3. b. Sérgio Vaz espera do artista-cidadão um tipo de arte que não repita as produções estereotipadas, que obtêm sucesso fácil e não desenvolvem o senso crítico. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Investigue

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

Sérgio Vaz não se referia a pessoas com deficiência auditiva quando usou a metáfora "artista surdo-mudo". No entanto, o uso da expressão, nesse contexto, pode aproximar o discurso do capacitismo. O que significa esse termo? Por que é preciso superar todas as formas de capacitismo?

Estratégia: Consulte mais de uma fonte de pesquisa para elaborar uma explicação consistente do termo.

Bate-papo de respeito



ALEX SILVA/ESTADÃO CONTEÚDO

Antonio Candido (1918-2017) foi professor e autor de obras fundamentais da crítica literária brasileira.

As pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

Obnubilação: estado de alteração da consciência marcado por visão turva e perda de clareza de pensamento.

Você concorda com Antonio Candido? Acha que o direito à arte, especialmente à literatura, é tão fundamental quanto o direito à alimentação e à saúde?

Reúna-se em grupo para discutir as questões. Não se esqueça de fundamentar sua opinião com exemplos, relações de causa e consequência, alusões históricas, comparações, entre outros recursos de argumentação.

Bate-papo de respeito. A atividade favorece o desenvolvimento de habilidades relativas à escuta atenta, síntese, argumentação fundamentada, formulação discursiva coerente com o gênero, controle emocional. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Um manifesto

Ao longo do capítulo, você refletiu sobre o diálogo da literatura com demandas sociais. Agora, em grupo, escreva um manifesto, considerando **um** dos contextos a seguir.

- Os estudantes de sua escola não têm mostrado interesse pela literatura e vocês querem convocá-los a se engajar na prática da leitura literária.
- Os estudantes de sua escola já são leitores assíduos e vocês querem estender essa possibilidade a jovens de outras escolas da região.

Planejando nosso manifesto

1. Tenham clareza quanto ao objetivo do manifesto: o que vocês vão criticar? Que situação vocês querem mudar?
2. Reflitam sobre o conteúdo que vão declarar: qual é a proposta de vocês? Como vocês podem justificá-la?
3. Analisem as características de seus interlocutores: que tipo de cultura os jovens que vocês desejam atingir consomem? Quais hábitos podem ser modificados?
4. Reflitam sobre as estratégias: como engajar as pessoas no movimento que vocês propõem?

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

5. Decidam qual será o estilo do manifesto, considerando as características do grupo: deveria ser formal, focado nos argumentos? Deveria ser mais poético, construído com imagens interessantes, explorando recursos da linguagem literária, como a sonoridade? Ou seria preferível algo mais irônico, apostando na crítica? Independentemente dessa escolha, o texto deve declarar, de modo enfático, um posicionamento.

6. Definam, com base no item anterior, como o texto será organizado. Além de parágrafos, ele pode incluir tópicos, caso haja informações a listar.

Elaborando nosso manifesto

7. Identifiquem-se no primeiro parágrafo. Isso pode ser feito por meio do nome de uma agremiação, quando for o caso, ou pela identificação daquilo que une as pessoas que se juntaram pela causa. Por exemplo: amantes dos animais, defensores do Rio Doce etc.

8. Nos parágrafos seguintes, apresentem a causa que motivou a escrita do manifesto, destacando suas preocupações e propostas.

9. Procurem, no último parágrafo, produzir um efeito marcante sobre o leitor, que deve finalizar a leitura considerando o assunto pertinente e refletindo sobre o que foi proposto.

10. Façam ajustes na linguagem. A linguagem do manifesto pode variar em função do estilo escolhido e do tema. O de Sérgio Vaz, ligado ao plano da cultura, valeu-se de um estilo original, com passagens sarcásticas e construções criativas. Todavia, não é incomum que os textos desse gênero mantenham uma formulação mais parecida com a do artigo de opinião ou da carta aberta, centrada no argumento e expressa em um estilo mais formal.

11. Verifiquem o tom do texto. Muitos manifestos têm um tom mais incisivo, de enfrentamento, usado para marcar a postura de contestação em relação à situação estabelecida, abrindo caminho para a tentativa de mudança , mas essa não é a única possibilidade.

12. Criem um título que evidencie o tema do manifesto. Em geral, é empregada a palavra *manifesto*.

13. Finalizem a primeira versão do texto fazendo uma revisão cuidadosa da escrita para verificar eventuais falhas na ortografia, na pontuação, na segmentação, na concordância verbal e nominal e na regência verbal e nominal. Verifiquem também os seguintes aspectos:

    - o uso de pronomes para retomar informações – notem se os referentes estão claros e se é possível substituir por pronomes palavras desnecessariamente repetidas;
    - o uso de conectores para relacionar as informações do texto – analisem se há conectores construindo relações de sentido entre as partes e sugiram inclusões ou trocas se perceberem falhas.

Reescrevendo nosso manifesto

Troquem o texto com um grupo parceiro e iniciem a avaliação do manifesto dos colegas com uma leitura atenta e a observação dos itens do quadro. Definam quatro comentários a ser apresentados para o grupo avaliado. Eles podem se referir tanto a aspectos bem resolvidos quanto àqueles que precisam ser aprimorados.

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

Itens para avaliação do texto

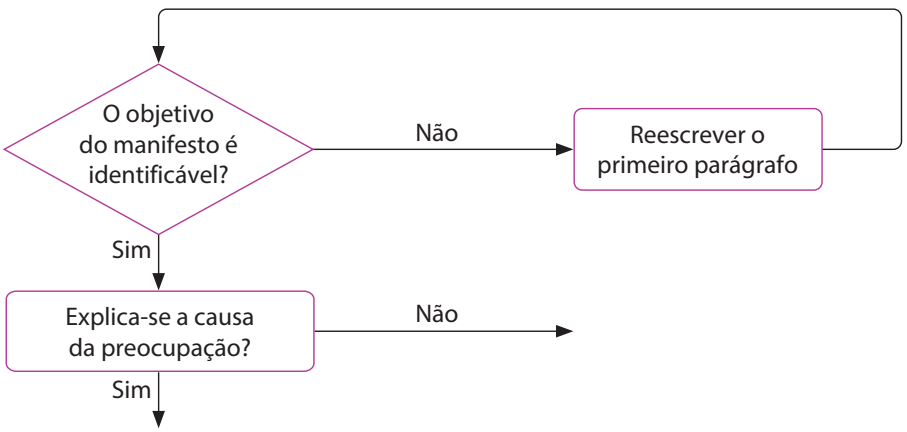
A	O objetivo do manifesto é facilmente identificado?
B	O conteúdo do texto explica por que os manifestantes se preocupam com a situação estabelecida?
C	Há uma proposta de atuação e argumentos que a justifiquem?
D	Foram usados recursos de persuasão para convencer o leitor a aceitar a validade da questão colocada e a refletir sobre as propostas feitas?
E	O manifesto conta com um título que esclarece seu objetivo?
F	O propósito do manifesto, o estilo escolhido e a linguagem empregada são coerentes entre si?
G	A linguagem é monitorada?

Depois, destroquem os textos e reescrevam o manifesto de vocês, considerando os comentários dos colegas, se pertinentes.

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

É lógico!

Os itens indicados no quadro de avaliação podem ser representados em um algoritmo para orientar a revisão do texto. Prestem atenção em como começaria um fluxograma desse tipo:



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Apresentando nosso manifesto

Um representante de cada equipe deve ler o manifesto para a turma e, depois, o grupo responderá a eventuais dúvidas sobre o texto.

Após a leitura, vocês devem decidir juntos como publicar os manifestos. Vale a pena divulgar todos eles ou preferem eleger um e investir nessa divulgação?

Decidam também qual será a estratégia para atingir os interlocutores. Se o público estiver na escola, vocês podem, com a concordância da instituição, passar nas salas de aula para ler o manifesto, ler o texto em voz alta na hora do intervalo, afixá-lo em murais etc. Se os interlocutores forem estudantes de outra escola, vocês podem pedir ajuda ao grêmio dessa escola para divulgá-lo em um grupo de mensagens ou murais ou, ainda, combinar um encontro entre comissões para programar uma ação conjunta, por exemplo.

EXPRESSÃO Um *slam* na escola

Tá ligado!

O *slam* está relacionado à cultura *hip-hop* e se aproxima do *rap* por seu caráter crítico. A crítica social também é feita na música popular brasileira, que tratou da opressão política, por exemplo; no sertanejo, que discute as agressões ao meio ambiente; no pagode, que fala de diferenças sociais; entre outras possibilidades no estudo de Arte.

Tá ligado! O Capítulo 1 do volume de Arte discute como a música pode exercer uma função crítica. Sugerimos que você se familiarize com o capítulo e pergunte aos estudantes o que puderam aprender sobre o diálogo entre arte e sociedade a partir dele.

Biblioteca do professor. A estudiosa Maria Cecília C. C. de Souza afirma que a cultura *hip-hop* tem conseguido chamar os estudantes para usar suas competências linguísticas a serviço da fala pública e da autoafirmação como sujeitos políticos. Se desejar ler mais sobre o uso da linguagem oral na escola como forma de participação política, consulte o artigo indicado a seguir.
SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A dignidade da palavra e a escola. **Filosofia e educação**: estudos 6. São Paulo: CEMOrOC/EDF-Feusp, 2008.

Recado final

O espaço público precisa ser ocupado por todos nós. Nele cabem práticas culturais diversas, que necessitam coexistir igualmente legitimadas, livres de qualquer estigmatização. Precisamos ter acesso a todos os bens culturais – apresentação de orquestra sinfônica, *slams*, *shows* de artistas diversos, peças teatrais, filmes, festivais de música, contação de histórias, exposição de artes plásticas e todas as outras possibilidades – para que possamos escolher as que nos dão mais prazer e nos fazem pensar. Como sugere Sérgio Vaz, no *Manifesto da antropofagia periférica*, recuse o "colo da poltrona". Pesquise as ofertas de cultura, vá para a rua e ocupe os espaços.

O desafio de participar de uma competição de poesia é assustador para você? Muitos jovens encontram nos *slams* a oportunidade de expressar seus pontos de vista e de superar a timidez. O momento da *performance* é também um momento de atuação.

Neste projeto, vocês vão criar um evento de *slam* na escola, aberto aos estudantes de todas as séries. Engaje-se em uma das equipes de trabalho ou participe como um dos competidores.

Equipe de planejamento

Equipe de planejamento. Acompanhe a equipe para verificar se, além da data e do local do evento, ela considerou a importância de definir as regras do *slam*. Caso os estudantes não tenham se atentado a isso, faça perguntas que os levem a perceber essa necessidade. O regulamento precisa apresentar as formas de inscrição e as regras da apresentação e do julgamento: número de participantes, critério de seleção, tempo de cada apresentação, temas, etapas, formas de classificação, atitudes e temas vetados, regras de comportamento do público, entre outros tópicos.

Essa equipe planejará o evento em parceria com os professores de Língua Portuguesa e Arte e com o a coordenação da escola. A equipe será responsável por pesquisar informações sobre os eventos de *slam* e propor o formato viável no contexto local.

O resultado desse planejamento deve ser entregue à equipe de execução para que inicie a próxima etapa.

Equipe de execução

Equipe de execução. Verifique se a equipe listou as tarefas que precisa realizar e as distribuiu entre os integrantes: organizar o espaço, providenciar o equipamento necessário e divulgar o regulamento, reproduzindo-o ou adaptando-o para uma melhor compreensão, considerando que as regras da competição precisam ser conhecidas antecipadamente pelos participantes.

Essa equipe deverá pôr em prática o que foi planejado pelo grupo anterior. Por isso, o trabalho das equipes de planejamento e execução deve andar lado a lado. Se necessário, realizem reuniões prévias entre as equipes para que todos os planos e as possibilidades de execução estejam devidamente alinhados.

Além da organização prática do espaço e do cuidado com as necessidades do evento, a equipe de execução deverá, também, escolher um *slammaster* (um mestre de cerimônia) e prepará-lo para conduzir o evento.

No dia da competição, os integrantes dessa equipe deverão estar na escola antes do horário de início para garantir que tudo esteja pronto quando o público chegar e, durante o evento, ficarão responsáveis pela resolução de quaisquer problemas de execução que surgirem.

Equipe de divulgação

Equipe de divulgação. É esperado que a equipe planeje maneiras de envolver os estudantes na cultura dos *slams*, sobretudo se for algo inédito para eles. Uma das estratégias seria planejar a exibição de alguns vídeos com *performances* antes e durante o evento. Além dos vídeos disponíveis na internet, pode procurar *slammers* e pedir que gravem convites para os estudantes da escola. Depois, deve fazer esses convites circularem por meio de aplicativos de mensagens ou páginas em redes sociais.

Essa equipe se ocupará da produção de peças publicitárias para atrair os participantes e o público. É preciso sondar os interessados em participar do evento e, se houver poucos colegas decididos a competir, investir no convencimento daqueles que possam aceitar o desafio.

A equipe também precisa cuidar da familiarização do público com o universo dos *slams*, antes e no dia da atividade.

Competidores

Competidores. Verifique como está sendo a preparação. Assistir a vídeos de *slammers* experientes pode ser uma maneira eficaz de conhecer algumas estratégias novas e aprimorar a *performance*. Caso perceba que o estudante pretende improvisar, ajude-o a perceber que se espera uma apresentação de boa qualidade, preparada com capricho, afinal, houve investimento de muitas pessoas para que o *slam* seja um momento interessante para todos.

Os competidores são as figuras mais importantes do evento. Para participar, precisarão ficar atentos às regras que serão divulgadas. Depois, terão de preparar o poema e ensaiar várias vezes a apresentação.

Equipe de documentação

Essa equipe ficará responsável por fazer a cobertura do evento e por divulgá-lo para a comunidade escolar de modo a garantir a memória do evento e estimular sua continuidade.

Equipe de documentação. Verifique se o planejamento da equipe prevê a entrevista dos encarregados pela preparação, execução e divulgação do *slam* para mostrar os bastidores da competição, além de registrar as *performances* e entrevistar os competidores. Esse material poderá resultar, por exemplo, em uma reportagem escrita ou filmada, conforme a escolha da equipe, a quem caberá também divulgar o material. Ajude-os caso estejam com dificuldade para adaptar o planejamento aos recursos disponíveis.

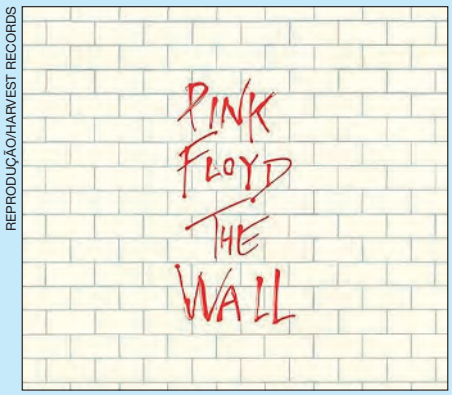
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Leitura puxa leitura

Obras engajadas ou participativas são aquelas que, além de proporcionar prazer estético, trabalham em prol de uma causa, como você viu no capítulo. Conheça alguns exemplos no campo da música.

Um exemplo internacional de engajamento político é o álbum *The Wall* (1979), da banda de *rock* progressivo inglesa Pink Floyd.

Por que ouvir: o álbum apresenta uma crítica à alienação provocada pela sociedade moderna.



REPRODUÇÃO/HARVEST RECORDS

Capa do álbum *The Wall*, do Pink Floyd.

No Brasil, principalmente durante a ditadura civil-militar, foram compostas diversas músicas de protesto, como as canções "Roda viva" (1967) e "Apesar de você" (1970), de Chico Buarque de Holanda.

Por que ouvir: são composições críticas ao regime instaurado nesse período, mas que utilizavam metáforas para escapar da censura.



RICARDO BORGES/FOLHAPRESS

O cantor e compositor Chico Buarque.

O *rock* nacional dos anos de 1980 também produziu composições que contestavam a situação política da época, como "Que país é esse?" (1987), da banda Legião Urbana.

Por que ouvir: compare e perceba as diferenças de linguagem entre essa canção e aquelas compostas durante o período da ditadura civil-militar.



REPRODUÇÃO/UNIVERSAL MUSIC

Integrantes da banda Legião Urbana.

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

Quais outras formas de arte permitem o engajamento por uma causa? Siga este fio para pensar sobre a relação entre arte e política.

Comece pela famosa *Guernica* (1937), de Pablo Picasso, pintada em reação ao ataque à cidade de mesmo nome na Espanha.

Por que apreciar: tente reconhecer o engajamento político nessa obra visual.

Pesquise sobre as intervenções artísticas que Banksy, o misterioso artista britânico, faz nas cidades.

Por que apreciar: para conhecer essa arte urbana que mistura sátira e crítica social.

Uma famosa pintura brasileira é *Criança morta* (1944), de Candido Portinari. Pesquise na internet e aproveite para navegar pelo acervo digital do pintor.

Por que apreciar: a obra retrata a fome provocada pela seca.



PORTINARI, Candido. **Criança morta**. 1944. Óleo sobre tela. 190 × 180 centímetros.

DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CANDIDO PORTINARI/PROJETO PORTINARI - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND

Pesquise também sobre o artista de rua brasileiro Mundano. Na releitura da obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, o artista utiliza lama tóxica retirada do rio Paraopeba, em Brumadinho.

Por que apreciar: releituras de obras de arte são uma maneira de atrair a atenção da sociedade para questões sociais relevantes do momento.



© MUNDANO

Obra de Mundano, produzida com lama tóxica do rio Paraopeba.

Depois desse passeio pelo engajamento nas artes visuais, reflita sobre o grafite presente nas ruas de onde você mora. Crie um boxe apresentando aos colegas algum grafite de seu bairro ou região que apresente um posicionamento político.

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

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

Capítulo 11

PRODUÇÃO PÓS-MODERNISTA: NOVAS PALAVRAS



REPRODUÇÃO/PARIS FILMES

Cartaz de divulgação do filme *A paixão segundo G.H.* (2024), baseado no livro homônimo de Clarice Lispector.

A literatura tem o poder de transcender o tempo, sendo refletida e alcançando geração após geração. É o caso das obras que você estudará neste capítulo, que, apesar de terem sido produzidas há algumas décadas, foram tão revolucionárias que continuam a influenciar as artes contemporâneas. Ao explorar a chamada produção pós-modernista, você vai se aventurar no universo de novas e criativas formas de escrever poesia e prosa.

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

Percurso do capítulo

- Concretismo
- A prosa pós-moderna
- João Cabral de Melo Neto
- Clarice Lispector
- Guimarães Rosa
- Verbete: produção

Diálogo com o contemporâneo:
Chimamanda Ngozi Adichie

Biblioteca do professor. Caso deseje estudar o período, recomendamos a leitura da obra *O Pós-Modernismo*, base teórica de algumas das discussões deste capítulo.
GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Leitura inicial

O poema "psiu!", reproduzido a seguir, foi criado pelo poeta concretista Augusto de Campos e data de 1965. Leia-o atentamente, observando as várias colagens que o compõem, e responda às questões a seguir.



CAMPOS, Augusto de. psiu! **Augusto de Campos – Site Oficial**. [*S. l.*], 1965. Disponível em: http://www.augustodecampos.com.br/04_03.htm. Acesso em: 11 set. 2024.

PSIU! (1966), IN VIVA VAIA, SÃO PAULO, ATELIÊ EDITORIAL, 2001 © AUGUSTO DE CAMPOS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Refletindo sobre o texto

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

1. Retome seus estudos sobre o Dadaísmo e responda: que relação podemos estabelecer entre a proposta *ready-made* dos artistas dessa vanguarda e o poema "psiu!"?
2. Atente para as cores presentes em "psiu!" e explique como esse recurso ajuda a construir o sentido do poema.
3. Se levarmos em conta a hipótese de que há um tom crítico no poema de Augusto de Campos, que crítica (implícita) seria essa?

Fala aí!

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

O poema "psiu!" foi considerado inovador em sua época, mas já tem 60 anos. Você acha que ele ainda é atual? Por quê?

Estratégia: Escute atentamente os colegas e contribua ajudando-os a comprovar argumentos com os quais você concorde.

1. O poema "psiu!" é construído com colagens de materiais considerados "não poéticos" pela tradição: recortes de textos de jornais e anúncios publicitários. A ação de deslocar o que é considerado não artístico para o contexto da arte é um procedimento dadaísta. Assegure-se de que os estudantes compreenderam que o procedimento foi adaptado, visto que, no Dadaísmo, o deslocamento não prevê intervenções tão acentuadas.
2. Nos fragmentos de texto, aparecem o branco e o preto; em contraste, inserido no centro dos recortes, há uma boca (vermelha) fechada – talvez recortada de um anúncio – aludindo a um pedido de silêncio ("psiu!"). A boca atrai a atenção do leitor, em meio aos muitos recortes "barulhentos" espalhados no poema.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes digam que há uma crítica ao mundo marcado pelo consumo desenfreado de produtos e de notícias. O pedido de silêncio propõe uma quebra nesse padrão e um momento de reflexão sobre isso.

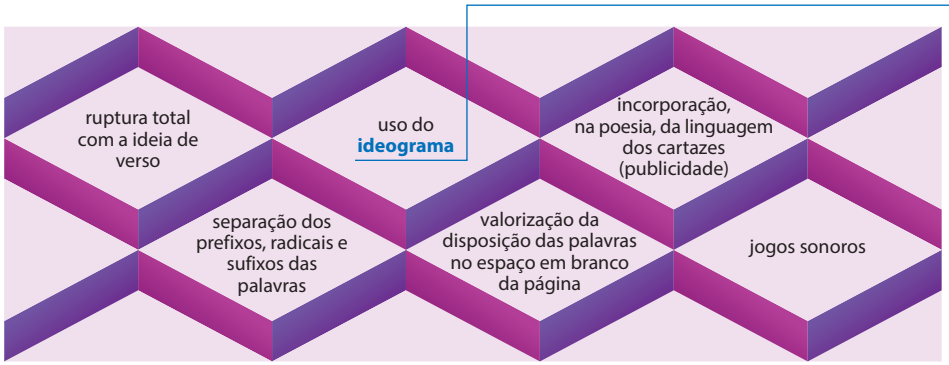
Investigando o movimento literário

Embora muitos ainda relutem em considerar poesia o que os **concretistas** publicaram, é inegável a importância do Concretismo para a arte brasileira. Suas produções – que extrapolaram o âmbito literário – tiveram desdobramentos e se espalharam pelos mais variados suportes: internet, livros, revistas, cartazes, objetos, CDs, **hologramas**, vídeos etc.

Gravação e projeção de imagens em três dimensões.

O movimento ganhou corpo a partir de 1956 pelas mãos de poetas como Haroldo de Campos (1929-2003), Augusto de Campos (1931-) e Décio Pignatari (1927-2012). Por meio de revistas como *Noigandres* e *Invenção*, o grupo veiculou, em poemas, manifestos e textos teóricos, posturas revolucionárias, tais como:

Imagem que representa um objeto ou uma ideia.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Os concretistas procuraram trabalhar de maneira integrada o sentido, o som e a visualidade das palavras, criando o que o escritor irlandês James Joyce (1882-1941) chamou de **arte verbivocovisual**.

Neste capítulo, você estudará outras produções artísticas pós-modernistas que, como o Concretismo, procuraram inovar a maneira de fazer literatura.

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 escritores como Ledo Ivo, Thiago de Mello, Paulo Mendes Campos e Geir Campos, que surgiram na literatura nacional por volta de 1945 e enfatizaram a ideia de que a poesia é, antes de tudo, a arte da palavra. O poeta de destaque dessa geração é João Cabral de Melo Neto (1920-1999), 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, na década de 1970, circulava informalmente, sobretudo entre o público universitário. Escrita por autores como Ana Cristina Cesar, Torquato Neto, 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.

João Cabral de Melo Neto: a poesia objetiva

O poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto 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. Em sua poesia, 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.

Perceba como essa busca pela objetividade se mostra no poema a seguir, que compõe a coletânea *A educação pela pedra* (1966).

O poeta maranhense **Ferreira Gullar** (1930-2016) chegou a aderir ao Concretismo, mas, posteriormente, foi um de seus principais críticos. Destacou-se pela poesia social e pelo diálogo com a cultura popular, mas também tratou do sentimento amoroso, da memória e de inquietações existenciais.



FÁBIO GUINALZ/FOTOARENA

O poeta Ferreira Gullar.

Marco literário

O marco inicial do Pós-Modernismo é a publicação das obras *Pedra do sono*, de João Cabral de Melo Neto, e *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

João Cabral de Melo Neto.

Biblioteca do professor. 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 e disponível no livro indicado a seguir.
OLIVEIRA, Marly de (org.). **João Cabral de Melo Neto**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 721-732.

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

Anote na lousa as semelhanças e as diferenças entre o ato de escrever um poema e o de catar feijão para evidenciar a lógica clara que estrutura o poema de João Cabral.



RODRIGO ELI/ARQUIVO DA EDITORA

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.

Alguidar: vasilha de barro, metal ou plástico usada para lavar arroz, feijão etc.

Açula: incita, estimula.

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 fluviante, flutual,
açula a atenção, isca-a como o risco.

MELO NETO, João Cabral de. A educação pela pedra. *In*: OLIVEIRA, Marly de (org.). **João Cabral de Melo Neto**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 346-347.

Note que 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. Essas ações se aproximam por preverem a seleção dos melhores grãos e palavras para construir o sentido e o efeito pretendidos, mas se diferenciam porque, no catar feijão, deixar passar despercebido um grão "imastigável" representa o risco, o indesejável, enquanto, no poema, esse grão estranho poderá dar vida à frase e desestabilizar a leitura. Os neologismos do poema – *fluviante* e *flutual* –, por exemplo, surpreendem, mas não dificultam a compreensão; são os bem-vindos "grãos imastigáveis".

OBJETO DIGITAL Mapa clicável: *Morte e Vida Severina*

Morte e Vida Severina: olhar para o Nordeste

Texto dramático de origem medieval, frequentemente escrito em versos.

Embora João Cabral tenha passado grande parte da 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 apresenta a história do nascimento de Jesus Cristo em versão não religiosa, situando-a no 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 depara exclusivamente com a morte de seus iguais, até que, ao final da trajetória, tem sua esperança renovada ao saber do nascimento de um menino, signo da força da vida, mesmo que precária e pobre.

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

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?
Vejamos: 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.

De pia: de batismo.

Sesmaria: terra não cultivada ou abandonada.

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, 1994. p. 171-172.



RODRIGO ELI/ARQUIVO DA EDITORA

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?
   b. Explique o sentido da metáfora "o sangue que usamos tem pouca tinta".
3. **Na construção do seu "Auto de Natal pernambucano" (subtítulo da obra), João Cabral resgata a tradição dos cantadores de sua terra, usando, predominantemente, um metro típico das composições populares. Qual é a medida desses versos?**

Embora João Cabral fosse avesso à emotividade e à melodia do verso, a obra *Morte e Vida Severina* acabou por destacar justamente esses aspectos e se popularizou especialmente depois de ser musicada pelo compositor 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.

1. Severino explica que seu nome é muito comum na região, não se distinguindo do nome dos demais Severinos nem mesmo quando se buscam particularidades (nome da mãe, do pai e do local). Assim, resta a ele se assumir como parte de um coletivo.

2. a. As características físicas dos moradores da região foram transferidas para o local em que habitam.

2. b. 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".

3. Redondilhas maiores. Aproveite para verificar se o conhecimento sobre métrica está consolidado. Peça aos estudantes que realizem a escansão de alguns versos.

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

Biblioteca cultural

Clarice Lispector nasceu na Ucrânia e tinha aproximadamente três meses quando sua família chegou a Maceió, fugindo da perseguição aos judeus. Três anos depois, mudou-se para o Recife. Clarice graduou-se em Direito no Rio de Janeiro e depois, casada com um diplomata, viveu no exterior. Após a separação, voltou a morar na capital fluminense, mantendo-se principalmente como jornalista.

Saiba mais sobre a autora buscando na internet conteúdo produzido pelo Instituto Moreira Salles.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Clarice Lispector.



RODRIGO ELI/ARQUIVO DA EDITORA

Pós-Modernismo: uma prosa investigativa

Nos anos de 1920, influenciados pelas vanguardas artísticas, os modernistas inauguraram, como você já estudou, uma nova maneira de representar a realidade do mundo e do sujeito. Oswald de Andrade, com *Memórias sentimentais de João Miramar*, e Mário de Andrade, com *Macunaíma*, procuraram desconstruir a forma como o romance tradicional era escrito e propuseram novos caminhos para a ficção. Os escritores pós-modernistas deram continuidade a esse projeto. O destaque recai sobre as obras de Clarice Lispector (1920-1977) e Guimarães Rosa (1908-1967), autores que seguiram caminhos bem distintos, mas se aproximaram por romper com a maneira tradicional de representar a experiência humana.

Biblioteca do professor. Para explorar a obra de Clarice Lispector, recomendamos as leituras a seguir.
• NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.
• PASSOS, Cleusa Rios Pinheiro. **Confluências**: crítica literária e psicanálise. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

Clarice Lispector: o não relatável

A prosa de Clarice Lispector distanciou-se consideravelmente das propostas dos romances neorrealistas da década de 1930, marcados pela denúncia social. Caracterizou-se, de maneira geral, pela inquietação diante da automatização que amortece a vida quando está aprisionada na repetição do cotidiano.

Procurando capturar o agora, o "instante-já" do pensamento, Clarice recorreu principalmente ao **fluxo de consciência**, técnica narrativa caracterizada pela recriação do que se passa na mente dos personagens. Desse modo, representou turbilhões de ideias, impressões, sensações, desejos – tudo "jorrando" espontaneamente de forma fragmentada, às vezes ilógica, caótica.

A autora também se valeu, com frequência, da representação de **epifanias**, isto é, do momento exato de uma revelação, a qual pode extasiar o personagem ou perturbá-lo intensamente a ponto de converter-se em mal-estar e náusea.

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, dona de casa de classe média alta (a G. H. do título), escultora, que, após romper um relacionamento, depara com a solidão e o vazio.

Resolvida a limpar a casa e a iniciar a tarefa pelo quarto de Janair, funcionária recém-desligada da residência, 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 estranha identificação entre elas. 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.

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

[...]

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**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 9-10.



RODRIGO ELI/ARQUIVO DA EDITORA

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 sozinha. 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, sem sucesso, namorar um rapaz também nordestino, o ambicioso metalúrgico Olímpico de Jesus, e manter-se empregada como datilógrafa, 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, transcrita do início do romance, traz as reflexões desse narrador sobre a literatura e a história que vai contar. Os conflitos vividos por ele, a discussão metalinguística acerca do próprio ato de narrar e o relato da vida de Macabéa são as três camadas que compõem o texto.

Clarice Lispector é considerada uma das contistas mais importantes de nossas letras. 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 se sai melhor como autora. Destacam-se os contos "Amor", "Felicidade clandestina", "Feliz aniversário" e "Legião estrangeira", entre outros.

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.

À guisa: à maneira, ao modo.

Malsãs: maléficas.

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.

Tá ligado!

Personagens marcantes da literatura são, muitas vezes, retomados por produções artísticas que se valem de outras linguagens. No campo da Arte, por exemplo, *A hora da estrela* é a base para a obra de dança *Estudos para Macabéa*, da artista Vera Sala.

Tá ligado! A obra mencionada é estudada no Capítulo 3 do volume de Arte. Sugerimos, caso os estudantes tenham acesso ao volume, uma análise coletiva das imagens do espetáculo e do trecho disponível para o estabelecimento de relações com o trecho de *A hora da estrela* em estudo.

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

1. A primeira opção, a dos pontos-finais, sugere uma existência marcada pela restrição – Macabéa é uma personagem cuja vida é caracterizada pelo limite –, além de indicar uma narrativa controlada. Se optasse pela segunda forma, o narrador deixaria a história na mão dos leitores, que definiriam a trajetória da moça conforme suas próprias perspectivas.

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. [...]

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.

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, 1997. p. 12-14.

3. 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 de abordar a vida de milhares de moças nordestinas pobres.

Fala aí!

O narrador, criado nos anos 1970, reconhece "milhares de moças" como Macabéa, em nome de quem fala, pois não crê que possam exercer seu direito ao "grito". Você acha que, mais de 50 anos depois, ainda exista a necessidade de pessoas falarem em nome de grupos nos quais não estão inseridas?

Estratégia: Em discussões amplas é preciso atenção para que os argumentos não desviem do foco.

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

1. **Curiosamente, 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* (personagem que expressa a personalidade do próprio autor) de Clarice Lispector. Se aceitarmos como correta essa hipótese, o que teria levado a autora a produzir uma literatura socialmente engajada?**



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Guimarães Rosa.

Guimarães Rosa: a reinvenção do regionalismo

Guimarães Rosa 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.

A literatura de Rosa é um "convite" a participar de um mundo associado ao centro do Brasil, pouco familiar à maior parte dos leitores, 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 deparam com as "verdades" da vida.

Guimarães Rosa ofereceu novos caminhos 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 e Platão, os Vedas (escrituras religiosas do hinduísmo), os contos de fadas europeus, entre muitas outras referências.

Esse sincretismo (mistura de concepções) associa-se a um conjunto de **experimentações formais** que o afastam de outros autores regionalistas consagrados, como Graciliano Ramos e Jorge Amado. 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.

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

LEMBRA?

Hibridismo é o processo de formação de palavras com elementos vindos de duas ou mais línguas.

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

Grande sertão: romance único

Com *Grande sertão: veredas*, o romance 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 ouvindo o narrador-personagem. Riobaldo 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 uma passagem do romance, em que Riobaldo reflete 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 curtir, **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. p. 39.



RODRIGO ELI/ARQUIVO DA EDITORA

1. **Que recurso Riobaldo emprega 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?**

3. **A narrativa permite ao leitor imaginar os movimentos corporais e a voz do narrador. O que provoca esse efeito?**

Como o autor afirma em correspondência com seu tradutor para o alemão, Curt Meyer-Clason, seus textos são "tentativas de rodear e devassar um pouquinho o mistério cósmico, essa coisa movente impossível, perturbante, rebelde a qualquer lógica, que é a chamada 'realidade', que é a gente mesmo, o mundo, a vida".

O trecho da correspondência entre Guimarães Rosa e seu tradutor está em: BUSSOLOTTI, Maria Aparecida F. Marcondes (org.). **João Guimarães Rosa**: correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 38.

A estreia de Guimarães Rosa como escritor se deu com a publicação da coletânea de contos *Sagarana*, em 1946. Não publicou nada por dez anos, até ressurgir com dois títulos: o livro de novelas *Corpo de baile* e o romance *Grande sertão: veredas*, este último considerado revolucionário pela crítica.

Atualmente, *Corpo de baile* está publicado em três partes: *Manuelzão e Miguilim*; *No Urubuquaquá, no Pinhém*; e *Noites do sertão*.

1. Riobaldo recorre a um "causo" ocorrido com ele: havia deixado uma faquinha cair dentro do tanque de um curtume e não a recuperou imediatamente, acreditando que poderia fazê-lo no dia seguinte, quando houvesse luz. No entanto, rapidamente o metal foi corroído, restando apenas o cabo, o que, segundo ele, mostraria o poder divino.

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"?

Estratégia: Reflita antes de responder, examinando atentamente as implicações das duas esferas envolvidas: a estabilidade e a mudança. Isso proporcionará uma argumentação mais eficiente.

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

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.

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

2. Assegurar a atenção do ouvinte.

3. Diversos recursos criam os movimentos corporais e a voz do narrador, como o emprego das várias exclamações finalizando frases curtas, que indica uma narrativa enfática, e a pergunta ao interlocutor, que sugere o olhar e o gestual interpelativo. É possível que os estudantes apresentem outros exemplos igualmente válidos.

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

LITERATURA DOS SÉCULOS XX E XXI

Como você estudou, a produção literária brasileira no século XX passou por inúmeras mudanças, acompanhando as rápidas modificações do mundo e do Brasil em todos os planos. Conheça, 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

OSWALD DE ANDRADE

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 literatura dos anos 1930 revela 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.

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

ZÉ OTÁVIO/ARQUIVO DA EDITORA

A partir de 1945
(aproximadamente)

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.



ZÉ OTÁVIO/ARQUIVO DA EDITORA

A partir de 1960
(aproximadamente)

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.

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 são o alicerce da produção literária contemporânea.

CLARICE LISPECTOR

JOÃO CABRAL DE MELO NETO

GUIMARÃES ROSA

AUGUSTO DE CAMPOS

HILDA HILST

LYGIA FAGUNDES TELLES

WALY SALOMÃO

JOSÉ PAULO PAES

ANTÔNIO CARLOS SECCHIN

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 e as redes sociais tornam-se suporte para a publicação de obras literárias.

MANOEL DE BARROS

ELIANE POTIGUARA

CONCEIÇÃO EVARISTO

MARIA VALÉRIA REZENDE

MICHEL YAKINI-IMAN

PAULO LEMINSKI

FERNANDO BONASSI

Elaborado com base em: 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.

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

Investigando +

1. Leia, primeiramente, uma passagem do romance *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, de Clarice Lispector. Depois, leia um fragmento do romance *Americanah*, da autora contemporânea nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Ambos tratam da autopercepção de um personagem.

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

Texto 1



RODRIGO EL//ARQUIVO DA EDITORA

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 arrepia 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. p. 78-79.

Texto 2

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 [...] 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

Cafetã: túnica geralmente usada por turcos, árabes e outros povos vizinhos.

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

1. a. 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, 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. A referência a sensações percebidas por diferentes órgãos dos sentidos permite ao leitor compartilhar, em alguma medida, a experiência vivida pela personagem.

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. p. 28-29.

a. No texto 1, quais são as múltiplas sensações vividas pelo corpo de Lóri no contato com o mar? Qual é o efeito da apresentação de tais sensações sobre o leitor?

b. Nos três primeiros parágrafos transcritos, as considerações sobre o mar apresentam ao leitor um traço da personalidade de Lóri. Explique essa ideia.

c. Por que a entrada no mar corresponde a um momento de epifania?

d. No texto 2, o leitor conhece o personagem Obinze. Releia o quinto período e responda: o que justifica o uso de formas verbais conjugadas no futuro do pretérito do indicativo (*estariam*, por exemplo)? Por que esse é um recurso importante para sugerir o que incomodava Obinze?

e. Conheça, agora, a continuação do texto 2.

> 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. p. 29.

O trecho 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.

f. O trecho "[...] e, de tempos em tempos, era tomado por um anseio de furar tudo com um alfinete, esvaziar, ser livre" apresenta a vida pela perspectiva de Obinze. Que visão é expressa?

g. Lóri e Obinze são personagens que correspondem à figura do protagonista contemporâneo, distinto da figura do herói tradicional. O que caracteriza esse novo "herói"?

2. A seguir, você lerá um poema do poeta chileno Pablo Neruda (1904-1973).

III

Áspero amor, violeta coroada de espinhos,
Cipoal entre tantas paixões eriçado,
Lança das dores, corola de cólera,
Por que caminhos e como te dirigiste a minha alma?

Por que precipitaste teu fogo doloroso,
De repente, entre as folhas frias de meu caminho?
Quem te ensinou os passos que até mim te levaram?
Que flor, que pedra, que fumaça, mostraram minha morada?

O certo é que tremeu a noite pavorosa,
A aurora encheu todas as taças com seu vinho
E o sol estabeleceu sua presença celeste,

Enquanto o cruel amor sem trégua me cercava,
Até que lacerando-me com espadas e espinhos
Abriu no coração um caminho queimante.

NERUDA, Pablo. **Cem sonetos de amor**. São Paulo: L&PM, 1997.

1. f. Sugestão: Para Obinze, a vida se assemelhava a uma bolha, que o enclausurava com a família e os bens materiais, incapazes de torná-lo uma pessoa completa.

1. g. O novo herói é um ser humano fragmentado, em confronto com uma realidade comum, em que sobressaem questões pessoais e íntimas, e não os grandes conflitos coletivos com obstáculos externos.

Biblioteca cultural

A palestra *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, é uma das palestras TED mais acessadas. Busque-a na internet e conheça a reflexão da autora sobre como construímos nossa percepção do mundo.



RON ADAR/ECHOES WIRE/BARCROFT MEDIA/GETTY IMAGES

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

Empanzinado: empanturrado, cheio.

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

1. b. As considerações sobre o mar sugerem certa dificuldade em lidar com o que não é familiar ou não está sob controle; Lóri atribui a ele o caráter "ininteligível" por não conseguir abarcá-lo com a vista e hesita em entrar.

1. c. A entrada no mar ganhou uma 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.

1. d. O tempo verbal mostra que as ações correspondem às hipóteses de Obinze, não àquilo que ele, efetivamente, vê. A existência dessas expectativas sugere que a vida dele é marcada pela previsibilidade, o que o incomoda.

1. e. Não. Segundo o texto, essa percepção já estava ocorrendo há alguns meses.

Fala aí!

Já lhe aconteceu de, subitamente, tomar consciência de algo relativo a você – uma característica, um desejo, um medo, uma capacidade – até então desconhecido? Como se sentiu?

Estratégia: Reúna-se com um colega para discutir o tema. Comparem suas experiências com as de Obinze e Lóri.

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

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

Biblioteca cultural

O poeta chileno Pablo Neruda foi um dos seis escritores latino-americanos a ganhar o Prêmio Nobel de Literatura, o que aconteceu em 1971. Sua literatura, com produções vanguardistas, de realismo-social, autobiográficas, entre outras, faz dele um poeta de grande alcance. Procure mais textos de Neruda na internet e conheça também sua participação na vida política do Chile.

a. Os versos constroem uma imagem do amor. Como se caracteriza esse sentimento, na perspectiva do eu lírico?

b. Embora não diga, explicitamente, como se sentia antes da chegada do amor, o eu lírico sugere esse estado no poema. Identifique o verso responsável por essa sugestão e caracterize esse estado.

c. A caracterização do estado emocional conta com referências físicas. Transcreva as expressões que sugerem o efeito do amor por meio de experiências ligadas aos órgãos dos sentidos.

d. Nos anos 1950, assistiu-se a um retorno da poesia a formas mais tradicionais, clássicas. No Brasil, isso se observa, por exemplo, na lírica de Carlos Drummond de Andrade. Relacione essa "classicização" da poesia ao poema de Pablo Neruda.

e. Em uma entrevista a Sérgio Augusto, o poeta João Cabral de Melo Neto fez o seguinte comentário:

> Gostei dos primeiros livros do Drummond, quando ele era um poeta de língua presa. Gostei, digamos, até *A Rosa do Povo*. A poesia dele caiu de intensidade e densidade depois que se deixou influenciar pela língua solta de Pablo Neruda.

ENTREVISTA a Sérgio Augusto. Folha de S.Paulo, Folha Ilustrada, São Paulo, 9 mar. 1988. *In*: ATHAYDE, Félix. **Ideias fixas de João Cabral de Melo Neto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: FBN; Mogi das Cruzes, SP: Universidade de Mogi das Cruzes, 1998. p. 100.

Com base no seu conhecimento da poesia de João Cabral e nas características desse soneto, explique o que seria a "língua solta de Pablo Neruda".

2. a. O eu lírico vê o amor como um perseguidor, que o buscou incansavelmente para se impor e provocar dor. É caracterizado como "áspero" e "cruel".

2. b. O verso é "De repente, entre as folhas frias de meu caminho?", que sugere que o eu lírico estava indiferente, controlado, impassível.

2. c. As expressões são: *áspero amor, fogo doloroso e caminho queimante.*

2. d. A classicização está relacionada à retomada de formas clássicas de composição, como o soneto, e a temas mais universais, como o amor. Ajude os estudantes a perceber que a poesia das décadas de 1930 e 1940 estão muito marcadas pelos temas sociais, ligados ao cotidiano ou a acontecimentos históricos e que sua expressão ainda está relacionada às vanguardas.

2. e. Sugestão. A poesia de João Cabral busca a objetividade, o controle da emoção. Seus versos são densos, centrados nos substantivos, e se diferenciam dos de Neruda, que, na perspectiva de Cabral, carecem de concisão e de intensidade. Ajude os estudantes a perceber que Neruda se vale de versos longos, com uma fluidez que lembra, por vezes, a da prosa.

3. a. O narrador usa a imagem do "filme" e do "álbum de retratos": na primeira, os acontecimentos são mostrados de forma linear; na segunda, cada fotografia apresenta um sentido "completo em si mesmo". Segundo o narrador, a segunda forma seria mais adequada para registrar aquilo que tem maior importância.

3. b.• Sugestão: "Contar é muito dificultoso" expressa as dificuldades de qualquer narração e, considerando o contexto, também os obstáculos que se impõem à tentativa de relatar eventos do passado, apoiando-se na memória. "Toda saudade é uma espécie de velhice" sugere que a saudade, como a velhice, resulta das experiências vividas e, nesse sentido, prevê uma seleção de eventos significativos, os quais, no caso, podem ter ocorrido em tempos remotos ou recentes.

3. ORGANIZANDO MEUS ESTUDOS **As perguntas a seguir fizeram parte de uma das provas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Responda individualmente às questões e, depois, forme um grupo para discuti-las.**

(Unifesp – adaptado)

Leia o texto para responder às questões.

> Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho que nem se misturam [...] Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez esse seja o jeito de escrever sobre a alma em cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanecem...

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. p. 142.

a. O narrador se vale de duas imagens para mostrar as possibilidades de contar a infância. Em que elas diferem?

b. No texto de Guimarães Rosa, como é frequente nos textos do autor, nota-se o emprego de frases de aspecto proverbial.

- Transcreva uma dessas frases e explique seu sentido.
- Como se pode entender esse recurso, tendo como referência o projeto literário do autor?

3. b. • Em seu projeto literário, Guimarães Rosa busca conferir um sentido universal a elementos locais. Ao tratar a sabedoria do personagem como provérbio, garante a ela um caráter generalizante.

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

Após compararem as respostas oferecidas pelo professor com as próprias, formem um grupo para analisar as perguntas.

- Que grau de dificuldade vocês atribuem a cada pergunta?
- O vocabulário usado nas perguntas dificultou a compreensão do que era solicitado?
- Foi preciso mobilizar algum conhecimento prévio para resolver as questões ou uma boa competência leitora é suficiente?
- Seu conhecimento sobre Guimarães Rosa foi ampliado ao responder às questões?

4. Ao longo dos capítulos desta obra didática, você estudou algumas pinturas representativas de movimentos artísticos. Uma delas, *A canoa sobre o Epte*, de Claude Monet, está exposta no Masp, em São Paulo (SP), e é possível fazer uma visita virtual a esse museu. Forme um trio e siga os passos.

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

- Se estiverem usando computador, acessem a visita virtual ao Masp por meio de uma das plataformas que permitem visitas virtuais a museus. É possível baixar, no celular, um aplicativo gratuito que atenda a essa finalidade.
- Usando os recursos disponíveis, façam um *tour* virtual para apreciar as obras expostas nos cavaletes de concreto e vidro que caracterizam o projeto de exposição do Masp.
- Passeiem livremente pelas obras e comentem as que despertarem seu interesse: identifiquem seu tema; reconheçam se são figurativas ou não; descrevam sua dimensão, o uso da cor e da luz, a posição dos elementos que compõem a imagem, o tipo de pincelada (marcada ou não) etc.

  Algumas vezes, ao final da visita presencial a um museu, somos convidados a deixar um comentário apreciativo sobre as obras em exposição. Nesse comentário, dizemos, por exemplo, por que certas obras nos interessaram. Também é possível fazer isso em algumas visitas virtuais, deixando um comentário no *site* do museu.
- Escolham uma das obras para produzir um comentário desse tipo. Para saber o título da obra e acessar sua ficha técnica, basta clicar na imagem, caso ela esteja na galeria que aparece no pé da página do *tour*. Se não estiver, cliquem no nome do museu para chegar a uma página com informações sobre todas as obras expostas. Alguns dados da ficha técnica serão necessários para a identificação da obra no comentário; outros poderão ser úteis para sua análise.
- Escrevam o comentário como se estivessem se dirigindo aos demais visitantes do museu. O objetivo é compartilhar gostos e observações. Lembrem-se de que vocês já desenvolveram habilidades para a análise de pinturas e poderiam, assim, ajudar outros visitantes a perceber aspectos interessantes.
- Façam a versão final do texto em uma folha avulsa. Os textos serão expostos na sala de aula para que todos possam ler as produções uns dos outros.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Visitantes explorando o acervo do Masp, em São Paulo, SP.

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

DESAFIO DE LINGUAGEM
Verbete de enciclopédia elaborado com inteligência artificial

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

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

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

ODS 5

Se necessário, retome com os estudantes as orientações para a elaboração de verbete de enciclopédia com uso de IA apresentadas no Capítulo 11 do volume 1.

Nesta obra didática, você entrou em contato com textos canônicos, que, em sua trajetória até a contemporaneidade, mantiveram-se legitimados por especialistas prestigiados como produções expressivas de sua época. Conheceu também autores contemporâneos diversos, alguns deles já valorizados pela crítica especializada e outros que ainda estão se afirmando como figuras literárias representativas.

Você deve ter notado que, apesar de esta coleção procurar diversificar o grupo de autores apresentados, predominam, ainda, obras produzidas por homens. Essa característica reflete, a seu modo, a estrutura da sociedade. Neste desafio, você deverá pesquisar escritoras brasileiras que não tenham sido estudadas nesta obra, escolher uma delas e preparar, usando uma ferramenta de elaboração textual com inteligência artificial (IA), um verbete de enciclopédia que a apresente aos leitores. O verbete formará uma enciclopédia digital de escritoras, disponibilizada para os colegas da série.

Como você já sabe, a ferramenta é capaz de pesquisar e articular muitos dados, mas cabe a você orientar a produção do texto até obter uma versão satisfatória. O texto deve ter, no máximo, 25 linhas.

- Prepare-se para esta produção fazendo sua própria pesquisa. Você pode, por exemplo, procurar nomes em textos sobre artistas de cada escola literária ou procurar reportagens a respeito de mulheres escritoras. Esse material lhe dará um nome interessante para a pesquisa.
- Oriente a ferramenta de IA a fazer uma primeira versão do texto.
- Verifique se as características do gênero textual verbete foram respeitadas e se a linguagem está apropriada ao público que o receberá. Se for preciso, faça uma pesquisa para rever as características do gênero e dê comandos para que a ferramenta produza um texto adequado a ele.
- Verifique, em fontes confiáveis – *sites* oficiais das escritoras, artigos em revistas acadêmicas, enciclopédias de instituições culturais etc. –, se os dados oferecidos pela ferramenta estão corretos e completos. Se for preciso, dê novos comandos para levar a ferramenta a incluir informações no texto ou corrigi-las.
- Releia o texto para verificar se tem fluência, isto é, se há uma linha de raciocínio organizando os parágrafos e se a linguagem é adequada ao objetivo de transmitir conhecimento. Empregue comandos para ajustá-la.
- Por fim, poste sua produção no *blog* da turma. Uma equipe de estudantes voluntários construirá a enciclopédia digital, organizando os verbetes produzidos.

Colagem feita com fotos de diversas escritoras: Júlia Lopes de Almeida, Cecília Meireles, Adélia Prado, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Ana Martins Marques, Márcia Wayna Kambeba e Cidinha da Silva.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA; FOTOS: 1: COLEÇÃO PARTICULAR, OLEX RUNDA/SHUTTERSTOCK; 2: ACERVO/FOLHAPRESS, OLGA_Z/ISTOCK/GETTY IMAGES; 3: TIAGO QUEIROZ/ESTADÃO CONTEÚDO; 4: ACERVO UH/FOLHAPRESS; 5: NIELS ANDREAS/FOLHAPRESS; 6: DANILO VERPA/FOLHAPRESS; 7: ARQUIVO PESSOAL; 8: ZANONE FRAISSAT/FOLHAPRESS, BARTITA/SHUTTERSTOCK

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

Leitura puxa leitura

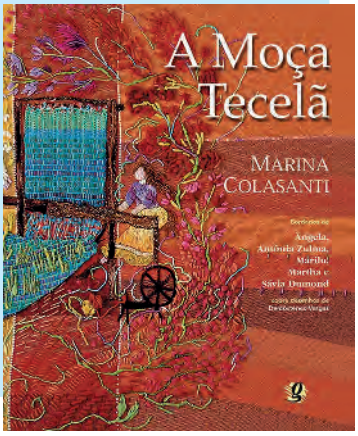
Se você gostou de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, vai gostar também de outros autores que promovem reflexões sobre a existência e a condição humana.

Comece pela escritora Lygia Fagundes Telles.

Por que conhecer: Lygia é uma das mais conhecidas escritoras brasileiras, além de ter vencido o Prêmio Camões em 2005.

Outra autora que se debruça sobre o cotidiano e o feminino é Marina Colasanti. Leia o conto "A moça tecelã" (2003).

Por que ler: o conto fala da possibilidade de construção da realidade por meio da metáfora da tecelagem.



Capa do livro *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.

REPRODUÇÃO/GLOBAL EDITORA

Leia, então, o livro *Mrs. Dalloway* (1925), da escritora britânica Virginia Woolf.

Por que ler: pelo uso do fluxo de consciência, pela experimentação formal e pela exploração de temas complexos como a identidade feminina e a psique humana.



Capa do livro *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf.

REPRODUÇÃO/EDITORA PENGUIN-COMPANHIA

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

A obra de Clarice Lispector foi transposta para outras mídias e serviu de inspiração para outras expressões artísticas.

Veja o filme *A hora da estrela* (1985), de Suzana Amaral.

Por que assistir: para conhecer como a obra foi reinterpretada para o cinema.



REPRODUÇÃO/RAIZ PRODUÇÕES

Cartaz do filme *A hora da estrela*, dirigido por Suzana Amaral.

Classificação indicativa: Livre.

Pesquise na internet sobre o musical A *hora da estrela* ou *O canto de Macabéa* (2017), dirigido por André Paes Leme, e assista, se possível, a fragmentos do espetáculo.

REPRODUÇÃO/ÁGAPA



Por que pesquisar: a releitura teatral insere novos elementos na trama.

Cartaz da peça *A hora da estrela* ou *O canto de Macabéa*, de André Paes Leme.

Classificação indicativa: 16 anos.

Procure, agora, pelo álbum *O canto de Macabéa ou A hora da estrela* (2021), de Chico César e Laila Garin.

Por que ouvir: para pensar como uma obra literária pode ser transposta em canções.

Como você percebeu, a transposição de uma obra de arte de uma linguagem para outra é muito comum e produz resultados bastante interessantes. Escolha uma obra literária da qual goste e que resulte desse processo. Faça um boxe para apresentar sua ideia aos colegas.

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

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

Capítulo 12

PORTUGAL, ANGOLA E MOÇAMBIQUE: EXPRESSÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA



DANIEL ROCHA/ACERVO DO FOTÓGRAFO

A escritora moçambicana Paulina Chiziane recebendo o Prêmio Camões, em 2023, por sua contribuição à literatura em língua portuguesa.

Ao longo de seus estudos literários (e linguísticos também), você deve ter notado que nossa língua portuguesa é rica também porque habita outros continentes – e fazeres literários –, sendo construída por indivíduos e grupos com as mais diversas experiências e nos mais variados contextos. Neste capítulo, você vai entrar em contato com escritores contemporâneos da chamada comunidade lusófona, autores que, como você, falam e escrevem em português.

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

Percurso do capítulo

- Traços da literatura contemporânea
- José Saramago (Portugal)
- Paulina Chiziane e Craveirinha (Moçambique)
- Ondjaki (Angola)
- Poema ou paródia: produção

Diálogo com o contemporâneo: Tim Bernardes, Conceição Evaristo

Leitura inicial

Neste capítulo, apresentamos autores contemporâneos de Portugal, Moçambique e Angola, com o objetivo de enriquecer a biblioteca dos estudantes com novas referências. Lembramos que a literatura contemporânea brasileira é apresentada ao longo de toda a obra, inclusive em capítulos da parte **Língua em Foco**.

A canção "66" foi composta pela banda paulista O Terno e expressa os dilemas de um músico contemporâneo.

1. Na sua opinião, que tipo de dilema pode viver um artista que faça arte hoje?
1. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. Tente lançar uma hipótese para explicar o título "66" antes de ler a letra da canção.
2. Resposta pessoal.

Agora, conheça a letra e discuta as questões com os colegas.

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!



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

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

66. Intérprete: O Terno. Compositor: Tim Bernardes. *In*: **66**. São Paulo: Estúdio DVMúsica, 2012. 1 CD, faixa 1 (177 min).

Fala aí!

Você concorda que, hoje, para o artista ser popular, não pode ser "muito quadradão" nem fazer "muita loucura"?

Estratégia: Procure exemplos que confirmem seu ponto de vista.

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

Refletindo sobre o texto

3. **Em "66", o eu lírico, que é um músico, confessa seu dilema artístico. Que dilema é explicitado nas duas primeiras estrofes?**

4. **A canção "66" apresenta marcas de informalidade.**
   a. Que elementos típicos de uma fala informal estão presentes nela?
   b. Identifique um efeito produzido por esse registro.

5. **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.**

6. **O eu lírico afirma que, se fizer "muita loucura", ouvirá que está "maluco" e, por isso, "nunca vai ser muito popular". O que ele percebe sobre a produção de música?**

7. **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?**

3. 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.
4. a. 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*.
4. b. Sugestão: esse registro aproxima a canção do público jovem ou que segue as modas mais recentes.
5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que a "métrica abstrata e invisível", que critica o verso "comprido", "enorme", "muito grande", está ligada à proposta modernista, que defendia versos livres e brancos como expressões poéticas válidas, rejeitando a ideia de que a melodia dependia de esquemas rígidos. O jeito "quadradão", ao contrário, sugere um diálogo com a tradição poética, defensora da métrica e das rimas regulares. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
6. 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.
7. 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.

Investigando outras literaturas

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 do acesso à informação praticamente fez cair o conceito de *novidade*, tão presente nas vanguardas artísticas que consolidaram a modernidade nas artes.

Marcas dos novos tempos



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

A literatura procura dar conta dessa complexidade e, para tanto, lança mão de temas e estilos bastante diversos, muitas vezes buscando soluções que ofereçam 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.

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

Literatura lusófona contemporânea

Ao longo deste volume, você conheceu vários escritores da literatura contemporânea brasileira: Bruna Beber, Manoel de Barros, Eliane Potiguara, Hilda Hilst, Fernando Bonassi, entre outros. Neste capítulo, você conhecerá outros escritores contemporâneos da comunidade lusófona. São autores que também escrevem em português e cujas obras têm despertado atenção e agradado ao público brasileiro.

Para iniciarmos, preste atenção à obra a seguir, do artista contemporâneo senegalês Omar Victor Diop.



DIOP, Omar Victor. **Alegoria 6**. 2021. Impressão a jato de tinta pigmentada sobre papel, 80 × 121 centímetros. O senegalês Omar Victor Diop produz obras que misturam técnicas das artes visuais, da moda e da fotografia.

© OMAR VICTOR DIOP - CORTESIA DA GALERIE MAGNIN-A, PARIS

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

Em suas obras, Diop costuma tratar da diversidade das sociedades modernas africanas, questionamento dos padrões de beleza, o meio ambiente e os desafios climáticos. Esses e outros assuntos da atualidade são abordados também por poetas e prosadores africanos de várias partes do continente bem como por autores de Portugal.

Vamos iniciar este estudo.

Saramago: uma escritura consagrada

Lembre aos estudantes que eles já leram um trecho de *O ano da morte de Ricardo Reis* no Capítulo 7.

José Saramago (1922-2010) é considerado um dos grandes autores da literatura portuguesa contemporânea. Em sua prosa inventiva, ele aproximou radicalmente a escrita da oralidade, subvertendo, por exemplo, as regras de pontuação. Com isso, criou um estilo próprio.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

José Saramago.

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 encaminham os leitores para constatações e reflexões muitas vezes desconcertantes.

Vejamos como isso se dá em um dos romances mais conhecidos desse autor português: *Ensaio sobre a cegueira*. Nessa obra, uma epidemia leva a população a deixar de enxergar 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.

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 ficar 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, é como se tivesse caído num mar de leite, 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. *E-book*.

Empanado: que sofreu dano.

Esclerótica: parte branca do globo ocular.

Guarda-lamas: para-lama.

Amolgado: amassado.

Sítio: lugar.

Passeio: calçada.

1. **Na narrativa, 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.**

1. Os fatos acontecem em uma cidade grande, na contemporaneidade, como sugere o trânsito pesado e a reação de incômodo das pessoas diante da aparente quebra do automóvel. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
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). Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

Em 1998, a Academia Sueca atribuiu o Prêmio Nobel da Literatura a José Saramago. Trata-se do único autor em língua portuguesa a receber esse prêmio. Conheça mais sobre ele lendo sua autobiografia no *site* da Fundação José Saramago.

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

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.** **3. a.** O pronome *o* retoma a ideia de que o motorista parado no trânsito estava cego, declarada no período anterior.

   a. Atente para a progressão do texto e explique qual é a função do pronome *o* na oração "Ninguém o diria".

   b. Essa mesma oração articula-se de maneira lógica com o período que a segue. Explique essa relação de sentido. **3. b.** A oração apresenta uma constatação que é explicada pelos fatos citados no período seguinte.

4. **No segundo e no terceiro períodos do segundo parágrafo, o narrador atua como uma espécie de câmera.**

   a. Explique essa ideia. **4. a.** O narrador detalha características dos olhos e do rosto do homem cego, como se usasse o plano fechado (*close-up*) de uma câmera.

   b. De que maneira esse recurso contrasta com o tema geral desse fragmento? **4. b.** A pormenorização visual contrasta com a ideia de cegueira que está sendo apresentada.

5. **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?** **5.** O recurso permite universalizar a experiência vivida.

6. **Explique por que o final do trecho reproduzido, em que um dos homens afirma que "a cegueira não é assim", cria expectativa em relação ao prosseguimento do texto.** **6.** O trecho chama a atenção para a divergência entre o branco que o homem diz ver e as características da deficiência visual, 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 nessa obra. Mais do que construir uma narrativa, o texto discute a cegueira metafórica, que deve ser entendida como a incapacidade de as pessoas enxergarem a si próprias e aos semelhantes e questionarem o mundo.

Mostrando o desmoronamento moral da sociedade submetida a essa condição, o autor trata das várias causas da crise que narra – 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.

Investigue

Escolha duas fontes multissemióticas – resenha em vídeo, aula virtual, reportagem filmada, documentário etc. – que tratem da vida e da obra de José Saramago e produza uma síntese das informações contidas nesses materiais. Há muitas opções na internet.

Estratégia: Monte um quadro comparativo, indicando os pontos comuns entre as fontes e as informações divergentes.

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

Biblioteca cultural

O filme *Ensaio sobre a cegueira*, lançado em 2008, 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 permanece enxergando.



PABLO PORCIUNCULA/AFP/GETTY IMAGES

Cena do filme *Ensaio sobre a cegueira*, baseado no romance homônimo de José Saramago.

Classificação indicativa: 16 anos.

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

Paulina Chiziane: tradição e ousadia

A escritora contemporânea Paulina Chiziane foi a primeira mulher moçambicana a publicar um romance e, apesar de seu sucesso, que garantiu, entre outros, o Prêmio Camões, rejeita a denominação de "romancista". Para ela, seus livros são histórias, como as que ouvia dos contadores tradicionais, à volta das fogueiras.

A obra de Paulina apresenta uma reflexão crítica acerca dos costumes de seu país. Ela aborda a realidade social, a pluralidade cultural e, em especial, o lugar das mulheres na sociedade moçambicana.

A seguir, você lerá um trecho de seu maior sucesso, *Niketche: uma história de poligamia*. Rami, a narradora-protagonista desse romance, lida mal, a princípio, com a descoberta de que seu marido, Tony, tem outras famílias. Aos poucos, compreendendo a história de cada uma das outras esposas, cria uma rede de amizade, cuidado e proteção entre elas. Neste trecho do romance, uma delas, Lu, vai se casar, e Rami, ao relatar como se prepara para o casamento, confessa seus sentimentos.

> Três da manhã. Chego a casa e durmo um sono reparador, de beleza. Desperto às sete horas. Telefono para minha modista e peço para engomar a minha roupa e vestir-me às nove horas. Telefonei à Mauá para tratar da minha pele e ela mandou-me a sua melhor maquilhadora. Tomei o meu banho de espuma. A maquilhadora começou a cuidar da minha pele. Primeiro foi a sessão de manicure e pedicure. Depois veio a máscara, e foi colocando os cosméticos: base, pó de arroz, rouge, rímel, sombras, e outros produtos de cujos nomes nunca ouvi falar. Fui ao espelho e fiquei radiante com a minha imagem. Parecia um pássaro na hora da pluma. Suspirei. Dos convidados quero ser a mais bela. Quero colocar sobre mim todas as cores da natureza. Hoje quero ser azul como o mar. Quero ser o horizonte onde os olhos cansados se inspiram e os desesperados repousam. Quero ser o mar onde todos os rios desaguam.
>
> A modista vem e coloca sobre meu corpo aquele fato azul-horizonte. Vou de novo ao espelho e me sinto extraordinariamente bela. Virei-me e revirei-me ao espelho e não havia dúvidas. Eu seria a convidada mais bela no casamento da Lu. Nem conseguia creditar que aquela ali era eu. Mas eu mesma, renascida da indústria cosmética. Hoje, um homem vai cobiçar-me com certeza. Hoje, vou matar de desejo o mais nobre cavalheiro. O sol não vai morrer sem que alguém me ame em silêncio. Chamei um táxi para levar-me à igreja, não tinha cabeça para o volante. Antes de sair, liguei para o médico.
>
> — Doutor, e o meu Tony?
>
> Está fora do perigo. Não houve infarte, mas ele precisa de cuidar das suas emoções.

CHIZIANE, Paulina. **Niketche**: uma história de poligamia. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 281-282.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Paulina Chiziane.

1. **A experiência da descoberta de outras amantes de Tony e o fato de Lu se casar afetam o amor-próprio da narradora-protagonista. Como isso se expressa no trecho?**

2. **Rami analisa o resultado do processo de embelezamento a que se submeteu. O que a observação "renascida da indústria cosmética" sugere sobre a visão que tem de si mesma?**

3. **Releia os dois últimos parágrafos transcritos.**

   a. O que se revela sobre a relação de Rami com o marido Tony? Justifique.

   b. Explique a ausência de travessão no início do último parágrafo.

1. Rami confessa a vontade de ser desejada, ou seja, de voltar a sentir que pode encantar alguém.

2. Sugere que Rami mantém uma leitura crítica do processo. Embora esteja satisfeita com o resultado, não deixa de reconhecer que ele é fruto de uma intervenção, ou seja, um artificialismo.

3. a. Rami mantém-se vinculada emocionalmente a Tony, como sugere o uso do pronome possessivo *meu*.
3. b. O parágrafo expressa a informação dada pelo médico já nas palavras da narradora, não se trata de discurso direto.

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

4. **Em outro trecho do romance, a narradora-protagonista confronta Tony, dizendo:**

> "Mas presta atenção: isto vai acabar mal. Os dias não são todos iguais. A natureza tem outras flores, outros perfumes e outro mel. Tu és a nossa estrela, mas os planetas também brilham, iluminam e fazem sorrir".
>
> CHIZIANE, Paulina. **Niketche**: uma história de poligamia. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 138.

Nesse contexto, em que Tony é chamado de "estrela", como deve ser entendido o comentário sobre os planetas?

4. Rami alerta para outras possibilidades de relacionamento, que alterariam o paradigma social em que a figura masculina é a protagonista.

5. **Com base no trecho reproduzido, que característica da escrita de Paulina Chiziane você destacaria?**

5. Resposta pessoal. Verifique se há coerência entre o que é nomeado pelos estudantes e os exemplos que apresentam. É esperado que chame a atenção deles a referência constante à natureza, que contribui para a construção de várias metáforas.

Como é possível perceber, embora assuma a defesa da tradição ao se reafirmar como uma narradora aos moldes dos contadores de história, Paulina Chiziane revela uma perspectiva contemporânea quando aborda o conflito de gêneros. Com *Niketche: uma história de poligamia*, denuncia a submissão das mulheres, em especial no sul de Moçambique, e estimula sua união em busca da independência.

Outro autor contemporâneo moçambicano de grande sucesso é Mia Couto, que foi bastante influenciado pela literatura brasileira, em especial a de Guimarães Rosa. 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 diversos 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*.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

José Eduardo Agualusa.

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, propõem-se 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 postura 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, 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:

Grave: notável.

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

— 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 hás-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 **padecentes**. 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:

— 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 murmurosas 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.

Padecentes: doentes.

Padiolas: camas de lona portáteis, macas.

Alento: vigor, entusiasmo.

Cacimbo: névoa.

Fomentar: estimular.

Sublevação: revolta, rebeldia.

Desterrado: exilado.

Cristal: vidro.

Fulgor: brilho.

Metrópole: refere-se a Portugal.



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

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.

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*: **Manual prático de levitação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2021. p. 45-50.

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 dados históricos podem ser relacionados 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?**

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?**

1. Justo relata ter 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".
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.
3. Resposta pessoal. Sugestão: O pássaro simboliza o desejo (sonho) de liberdade do povo angolano.
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 desejo de agir contra o que parece injusto, já que fora condenado duas vezes por isso. Outra hipótese é considerar a violenta morte do pássaro como representação de uma paz não alcançada, mesmo com a independência de Angola

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: processo vivido durante o sono e desejo. 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.

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

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.



BAPTISTÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Ondjaki.

Ondjaki: o íntimo e o social

A prosa do escritor contemporâneo angolano Ndalu de Almeida, o Ondjaki, trata, entre outros temas, de desigualdades sociais e contrastes entre a cultura tradicional e a introdução do novo. Embora retrate a sociedade angolana, suas obras são mais intimistas do que aquelas ligadas à combativa escrita dos autores da geração anterior, como Pepetela, que usaram a literatura para participar ativamente das lutas políticas da nação.

Nos contos de Ondjaki, nota-se certo ritmo típico 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.

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

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

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.

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.

Alcunhas: apelidos.

Estiga: zombaria, troça.

Porreira: afável, boa.

Maka: briga, discussão.

Miúdos: pequenos; crianças.

Bondar: matar.



ULISSES SARAVALLE/ARQUIVO DA EDITORA

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

Bué: gíria que significa "bastante".

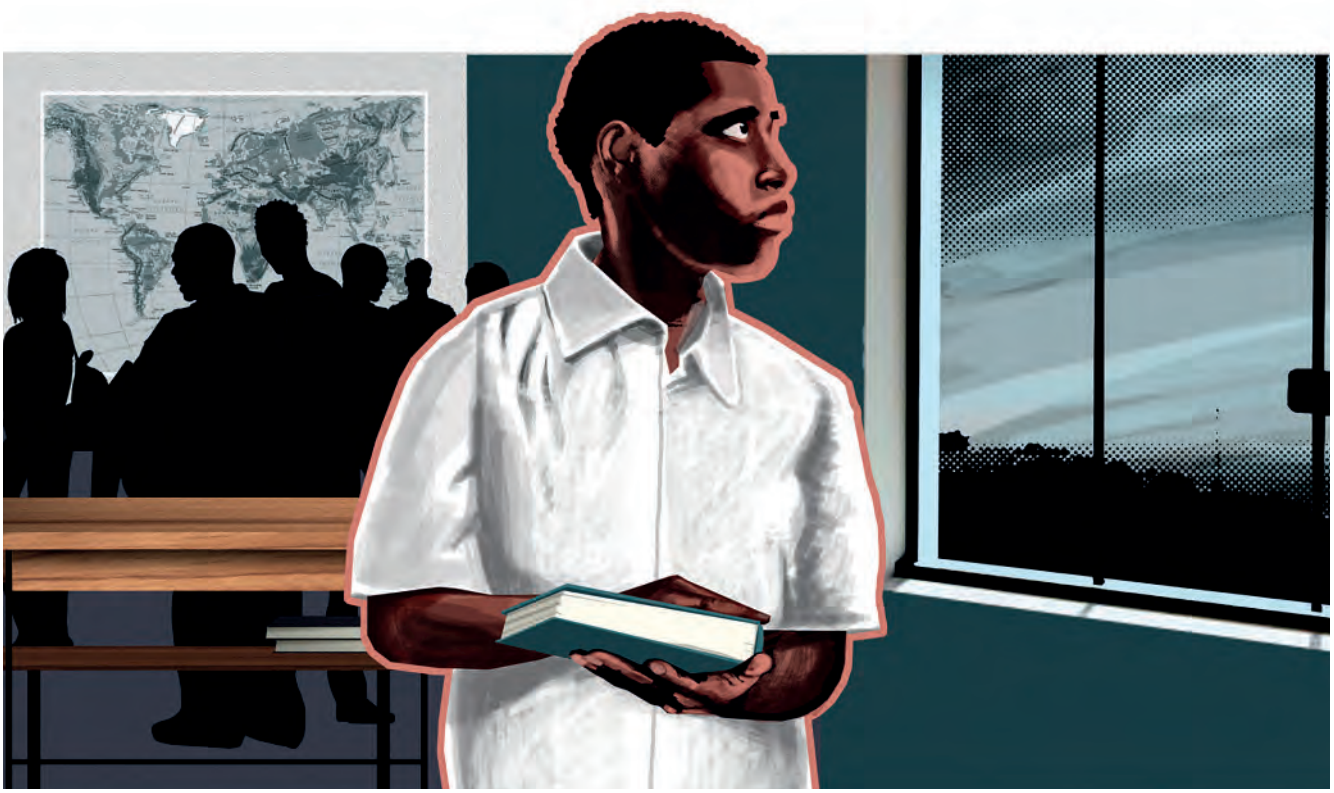
Dança de *slow*: dança lenta e com o casal bem junto.

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, [...] 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 escurecidas. Olhei lá para fora à espera de uma trovoada que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada.



ULISSES SARAVALLE/ARQUIVO DA EDITORA

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

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.

Constipação de cacimbo: resfriado ou alergia respiratória típica da estação seca em Angola.

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. p. 98-103. (Para Gostar de Ler, v. 44).

Fala aí!

O conto de Ondjaki, entre outros temas, fala de maus-tratos a animais. O que você pensa do atual tratamento dado aos animais?

Estratégia: Quando o tema permite muitos desdobramentos, é importante que os debatedores se autorregulem, esperando que um subtema seja discutido com qualidade antes de propor uma nova abordagem.

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?
   b. É possível caracterizar todos esses tempos? Explique.

3. **Como você deve ter notado pela leitura do conto, a história narrada está diretamente relacionada a um conto de Luís Bernardo Honwana. Mesmo não tendo lido o texto, é possível inferir elementos importantes dessa narrativa. Reconstrua – a partir dos dados que o narrador nos fornece – o conto "Nós matámos o Cão Tinhoso".**

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

1. Sugestão: *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).
2. a. O hoje do narrador (provavelmente um adulto), o tempo da oitava classe e o tempo da sexta classe.
2. b. 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: 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 atordoa e entristece Ginho e Isaura.

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

4. 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.
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. a. Os rapazes seguram o choro durante a leitura provavelmente por entenderam o choro como uma ação tipicamente feminina, um sinal de fragilidade, sensibilidade, enquanto dos homens é esperada a força e a contenção das emoções.
6. b. Resposta pessoal. É possível que os estudantes respondam que há, no contexto em que estão inseridos, a busca pela desconstrução da ideia de que "homem não chora" e o incentivo de demonstração das mais diversas emoções por pessoas de todos os gêneros, embora ideias como a expressa pelo personagem Olavo no conto ainda persistam na sociedade.
7. O narrador converte-se, de algum modo, em Ginho, pois ambos são impedidos de externar seus sentimentos: Ginho não pode rejeitar matar o cão, e o narrador não pode chorar diante da narrativa da morte do animal.

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?**

5. **Ao longo da leitura do conto, a turma se transforma. Explique essa ideia.**

6. **O choro é um elemento significativo no conto.**
   a. Qual é a relação entre o choro e o comportamento esperado dos garotos no contexto retratado?
   b. E em seu contexto, o choro dos rapazes é permitido? Justifique sua resposta.

7. **Dois planos caminham juntos na narrativa de Ondjaki: um relativo ao conto "Nós matamos o Cão Tinhoso" e outro referente a "Nós choramos pelo Cão Tinhoso". Explique de que maneira esses planos se misturam, observando o que ocorre com o narrador.**

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 rapazes, e, ao mesmo tempo, oferece um mergulho na intimidade do protagonista, um exame de como sua sensibilidade conduz as reações aos elementos externos.

Biblioteca cultural

A obra de José Craveirinha, filho de um europeu e de uma africana, (1922-2003) foca a consciência africana e a justiça social. Conheça mais sobre ele ouvindo o programa Universo Literário, produzido pela Rádio UFMG Educativa para homenagear o poeta na data em que faria 100 anos. Faça uma busca, na internet, com o nome do programa e do escritor.

Investigando +

1. **Você lerá a seguir dois poemas. O primeiro foi escrito em 1958 pelo moçambicano José Craveirinha e o segundo é de autoria da mineira Conceição Evaristo.**

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

Texto 1

Um homem nunca chora

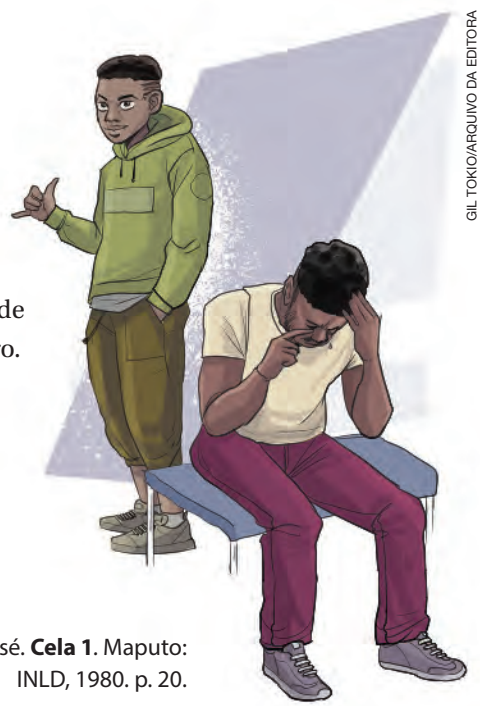
Acreditava naquela história
do homem que nunca chora.

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!



GIL TOKIO/ARQUIVO DA EDITORA

CRAVEIRINHA, José. **Cela 1**. Maputo: INLD, 1980. p. 20.

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

Texto 2

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**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 28.



NIPATSARA BUREEPIA/SHUTTERSTOCK

Olor: cheiro agradável.

Inunda: não undosa, ou seja, sem ondulações, sem sinuosidades.

Faina: trabalho árduo.

a. A que se refere o título do poema de José Craveirinha?

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 os quatro versos finais, prestando atenção à pontuação. Apresente os diferentes sentidos produzidos por *como* em "Como um homem treme" e "Como chora um homem!".

1. a. Ao discurso corrente na sociedade, que veta aos homens a sensibilidade e as emoções.
1. 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 relatado, e não como fato.
1. 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.
1. d. Em "Como um homem treme", *como* é um conectivo de comparação, enquanto em "Como chora um homem!", a palavra é usada para sugerir ênfase (reforçar o valor exclamativo).

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

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 do texto 2 ao se identificar como *eu-mulher*?

g. As três primeiras estrofes apresentam paralelismo. Note que foram usados trios de palavras com valor equivalente no contexto: *ilesa*, *inunda*, *inteira*; *olor*, *odor*, *suor*; *lama*, *chama*, *faina*. Explique o sentido comum às palavras de cada trio no contexto.

h. Nessas três estrofes, o eu lírico declara que não teme o medo. O que lhe dá segurança para enfrentá-lo?

i. Na última estrofe, a poeta recorre à imagem da Fênix. Quais formas verbais empregadas traduzem ideia semelhante à da imagem?

j. No último verso, a frase "Eu fecundo" promove uma mudança em relação ao que normalmente se diz da condição feminina. Explique por quê.

k. 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.

Biblioteca cultural



BRUNO FERNANDES/FOTOARENA

A escritora Conceição Evaristo.

A obra de Conceição Evaristo, marcada pelo realismo e pela sensibilidade, dialoga fortemente com os movimentos de valorização da cultura negra. Procure sua autobiografia no portal Literafro, vinculado à UFMG.

1. e. No primeiro verso citado, o eu lírico apresenta uma concepção de masculinidade nascida do discurso que circulava socialmente e era 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.
1. f. Com a expressão *eu-mulher*, o eu lírico destaca sua condição feminina, que é o tema do poema, além de permitir a generalização.
1. g. *Ilesa*, *inunda*, *inteira*: palavras que denotam, no contexto, o resultado positivo da batalha contra o elemento que traria o medo. *Olor*, *odor*, *suor*: vestígios da luta travada (aquilo que ficará nela apesar da vitória). *Lama*, *chama*, *faina*: elementos contra os quais o eu lírico lutou.
1. h. A certeza de que pode lidar com as adversidades, como sugere o segmento "sei que posso", repetido nas três estrofes.
1. i. *Vivifico-(me)* e *renasce*. Aceite também *teimo*, se algum estudante justificar a ideia informando que o verbo sugere insistência.
1. j. 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 que *fecundo* foi usado como verbo intransitivo, o que reforça a ideia de independência.
1. k. 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 orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

2. ORGANIZANDO MEUS ESTUDOS

A pesquisa autônoma, realizada por interesse ou necessidade própria, também é um ato de estudo. Ela oferece informações que nos faltam para compreender melhor um tema. Nesta atividade, você vai fazer uma pesquisa determinando seu recorte, isto é, seu foco específico.

Embora os meios de comunicação nos permitam acessar conteúdo produzido em praticamente todo o mundo, é muito comum que nos limitemos a algumas poucas fontes, que acabam por selecionar o conteúdo a que temos acesso. Escolha um país africano, pesquise publicações locais e procure comparar as experiências divulgadas com aquelas que temos no Brasil.

- Escolha uma área de seu interesse para explorar: esporte, tecnologia, moda, música, política etc.
- Formule uma pergunta que conduza sua investigação. Por exemplo: o futebol é um esporte de grande importância no país?
- Defina subtemas que orientem a pesquisa. Por exemplo, se a pesquisa for sobre futebol, alguns subtemas seriam: quantidade de times em cada região do país, times mais populares entre cada parcela da população local, presença de times masculinos e femininos, organização dos campeonatos locais, participação em campeonatos internacionais, investimento na formação de jogadores, transações de jogadores no mercado internacional etc.
- Escolha quatro fontes confiáveis para a pesquisa, preferencialmente do próprio país, e compare os dados para verificar as informações idênticas, complementares ou conflitantes. Informações conflitantes precisam ser checadas.
- Anote os dados importantes, prestando atenção para não exceder o recorte feito por sua pergunta.
- Escolha um gênero para divulgar seu conhecimento: relatório de pesquisa ou vídeo de divulgação de conhecimento.
- Selecione parte das informações coletadas para serem compartilhadas por meio de um mapa, que deverá destacar o país selecionado e indicar os dados relevantes para o tema escolhido. Para isso, produza um mapa temático com a estrutura mais adequada, incluindo um título pertinente e legendas para explicar as informações representadas. Empregue os recursos gráfico-visuais adequados para apresentar o conteúdo escolhido.
- Não deixe de citar suas fontes de pesquisa.

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

3. O conto a seguir foi escrito pelo autor contemporâneo moçambicano Mia Couto. Leia-o para conhecer a "estória" de Justino e Glória.

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

O perfume

— Hoje vamos ao baile!

Justino assim se anunciou, estendendo em suas mãos um embrulho cor de presente. Glória, sua esposa, nem soube receber. Foi ele quem desatou os nós e fez despontar do papel colorido um vestido não menos colorido. A mulher, subvivente, somava tanta espera que já esquecera o que esperava. Justino guardava ferrovias, seu tempo se amalgava, fumo dos fumos, ponteiro encravado em seu coração. Entre marido e mulher o tempo metera a colher, **rançoso** roubador de espantos. Sobrara o pasto dos cansaços, desnamoros, **ramerrames**. O amor, afinal, que utilidade tem?

De onde o espanto de Glória, deixando esparramejar o vestido sobre seu colo.

Que esperava ela, por que não se arranjava? O marido, parecia ter ensaiado brincadeira. Que lhe acontecera? O homem sempre dela se ciumara, quase ela nem podia **assomar** à janela, quanto mais. Glória se levantou, ela e o vestido se arrastaram mutuamente para o quarto. Incrédula e sonambulenta, arrastou o pente pelo cabelo. Em vão. O desleixo se antecipara fazendo definitivas tranças. Lembrou as palavras de sua mãe: mulher preta livre é a que sabe o que fazer com o seu próprio cabelo. Mas eu, mãe: primeiro, sou mulata. Segundo, nunca soube o que é isso de liberdade. E riu-se: livre? Era palavra que parecia de outra língua. Só de a soletrar sentia vergonha, o mesmo embaraço que experimentava em vestir a roupa que o marido lhe trouxera. Abriu a gaveta, venceu a emperrada madeira. E segurou o frasco de perfume, antigo, ainda embalado. Estava leve, o líquido havia já evaporado. Justino lhe havia dado o frasco, em inauguração de namoro, ainda ela meninava. Em toda a vida, aquele fora o único presente. Só agora se somava o vestido. Espremeu o vidro do cheiro, a ordenhar as últimas gotas. Perfumei o quê com isto, se perguntou lançando o frasco no vazio da janela.

— Nem sei o gosto de um cheiro.

Escutou o velho vidro se estilhaçar no passeio. Voltou à sala, o vestido se desencontrando com o corpo. As bainhas do pano namoriscavam os sapatos. Temia o comentário do marido sempre lhe apontando ousadias. Desta vez, porém, ele lhe olhou de modo estranho, sem parecer crer. Puxou-a para si e lhe ajeitou as formas, arrebitando o pano, avespando-lhe a cintura. Depois, perguntou:

— Então não passa um arranjo no rosto?

— Um arranjo?

— Sim, uma cor, uma tinta.

Ela se assombrou. Virou costas e entrou na casa de banho, embasbocada.

Que doença súbita dera nele? Onde diabo parava esse bâton, havia anos que poeirava naquela prateleira? Encontrou-o, minúsculo, gasto nas brincadeiras dos miúdos. Passou o lápis sobre os lábios. Leve, uma penumbra de cor. Carregue mais, faça valer os vermelhos. Era o marido, no espelho. Ela ergueu o rosto, desconhecida.

— Vamos ao baile, sim. Você não costumava dançar, antes?

— E os meninos?

— Já organizei com o vizinho, não se preocupa.

E foram. Justino ainda teve que tchovar a carrinha. Ela, como sempre, desceu para ajudar. Mas o marido recusou: desta vez, não. Ele sozinho empurrava, onde é que se vira?

Rançoso: desagradável.

Ramerrames: (palavra onomatopaica) rotinas, repetições fastidiosas.

Assomar: aparecer, surgir.

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

Chegaram. Glória parecia não dar conta da realidade. Se deixou no assento da velha carrinha. Justino cavalheirou, mão pronta, gesto presto abrindo portas. O baile estava concorrido, cheio pelas costuras. A música transpirava pelo salão, em tonturas de casais. Os dois se sentaram numa mesa. Os olhos de Glória não exerciam. Apenas sombreavam pela mesa, pré-colegiais. Então, se aproximou um homem, em boa postura, pedindo ao guarda-freio lhe desse a licença de sua esposa para um passo respeitoso. Os olhos aterrados dela esperaram cair a tempestade. Mas não. Justino contemplou o moço e lhe fez amplo sinal de anuência. A esposa arguiu:

— Mas eu preferia dançar primeiro com meu marido.

— Você sabe que eu nunca danço...

E como ela ainda hesitasse ele lhe ordenou quase em sigilo de ternura: Vá, Glorinha, se divirta!

E ela lá foi, vagarosa, espantalhada. Enquanto rodava ela fixava o seu homem, sentado na mesa. Olhou fundo os seus olhos e viu neles um abandono sem nome, como esse vapor que restara de seu perfume. Então, entendeu: o marido estava a oferecê-la ao mundo. O baile, aquele convite, eram uma despedida. Seu peito confirmou a suspeita quando viu o marido se levantar e aprontar saída. Ela interrompeu a dança e correu para Justino:

— Onde vai, marido?

— Um amigo me chamou, lá fora. Já volto.

— Vou consigo, Justino.

— Aquilo lá fora não é lugar das mulheres. Fique, dance com o moço. Eu já venho.

Glória não voltou à dança. Sentada na reservada mesa, levantou o copo do marido e nele deixou a marca de seu bâton. E ficou a ver Justino se afastando entre a fumarada do salão, tudo se comportando longe. Vezes sem conta ela vira esse afastamento, o marido anonimado entre as neblinas dos **comboios**. Desta vez, porém, seu peito se agitou, em balanço de soluço. No limiar da porta, Justino ainda virou o rosto e demorou nela um último olhar. Com surpresa, ele viu a inédita lágrima, cintilando na face que ela ocultava. A lágrima é água e só a água lava tristeza. Justino sentiu o tropeço no peito, cinza virando brasa em seu coração. E fechou a noite, a porta decepando aquela breve desordem. Glória colheu a lágrima com dobra do próprio vestido. De quem, dentro dela mesma, ela se despedia?

Saiu do baile, foi de encontro às trevas. Ainda procurou a velha carrinha. Ansiou que ela ainda ali estivesse, necessitada de um empurro. Mas de Justino não restava vestígio. Voltou a casa, sob o crepitar dos grilos. A meio do carreiro se descalçou e seus pés receberam a carícia da areia quente. Olhou o estrelejo nos céus. As estrelas são os olhos de quem morreu de amor. Ficam nos contemplando de cima, a mostrar que só o amor concede eternidades.

Chegou a casa, cansada a ponto de nem sentir cansaços. Por instantes, pensou encontrar sinais de Justino. Mas o marido, se passara por ali, levara seu rasto. A Glória não lhe **apeteceu** a casa, magoava-lhe o lar como retrato de ente falecido. Adormeceu nos degraus da escada.

Acordou nas primeiras horas da manhã, tonteando entre sono e sonho. Porque, dentro dela, em olfatos só da alma, ela sentiu o perfume. Seria o quê? **Eflúvios** do velho frasco? Não, só podia ser um novo presente, dádiva da paixão que regressava.

— Justino?!

Em sobressalto, correu para dentro de casa. Foi quando pisou os vidros, estilhaçados no sopé de sua janela. Ainda hoje restam, no soalho da sala, **indeléveis** pegadas de quando Glória estreou o sangue de sua felicidade.

COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 31-35.

Comboios: vagões, trem.

Apeteceu: agradou.

Eflúvios: aromas.

Indeléveis: que não podem ser apagados.

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

3. a. Sugestões: 1. Diálogo intertextual com um ditado popular (desconstruído); metáfora (comparação implícita) entre o tempo e o ladrão ("roubador"); metonímia ("espantos" – o efeito pelas ações). 2. Construção elíptica (incompleta): "[...] quanto mais" vestir-se de modo chamativo, por exemplo.

a. As obras de Mia Couto caracterizam-se por uma linguagem inventiva. Que recursos expressivos foram usados na construção das passagens a seguir?
   - "Entre marido e mulher o tempo metera a colher, rançoso roubador de espantos." (2º parágrafo)
   - "O homem sempre dela se ciumara, quase ela nem podia assomar à janela, quanto mais." (3º parágrafo)

b. Com base nas informações explícitas no texto e naquelas que se podem inferir, descreva o comportamento de Justino e de Glória (situação inicial) antes do convite para o baile.

c. No segundo parágrafo, o narrador dá informações importantes para o desenrolar do texto. O que a nova formulação do dito popular "Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher" sugere sobre a vida dos personagens?

d. Os textos são construídos com o acréscimo de novos dados ligados àqueles que já haviam sido introduzidos. Explique como, no terceiro parágrafo, as referências ao "tempo" constroem a figura de Glória.

e. O perfume é peça importante para a construção do sentido do texto e tem significado metafórico. Explique o sentido das ações relativas a ele em cada uma das passagens. Siga o modelo: *Glória procura o perfume e percebe que o líquido evaporou; o perfume evaporado é um sinal de que o amor de Glória também já se dissipou em um relacionamento desgastado pelo tempo.*
   - Glória quebra o vidro vazio de perfume.
   - Glória acorda, "entre sono e sonho", e sente "dentro dela" o cheiro do perfume.
   - Glória fere os pés com o vidro estilhaçado.

f. Em sua opinião, o que justifica a felicidade que Glória "estreia", no último parágrafo?

g. O conto compõe a coletânea intitulada *Estórias abensonhadas*. Considerando a diferença, feita por alguns escritores, entre *estória* (narrativa ficcional) e *história* (narrativa não ficcional) e o sentido do neologismo *abensonhada*, explique o título da coletânea.

3. f. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes façam alusão à ideia de liberdade, que já havia sido mencionada no terceiro parágrafo, quando Glória reflete sobre sua condição. O desaparecimento de Justino corresponde à possibilidade de Glória inaugurar uma nova forma de existir.

LEMBRA?

O enredo de um conto costuma ter uma situação inicial, um conflito que a perturba, um clímax e um desfecho.

3. b. Justino trabalha na ferrovia como guarda-freio e mantém com Glória um casamento marcado pelo tédio e pelo desânimo. Ele tem ciúme da esposa e a impede de ser livre. Seco, presenteara a mulher apenas uma vez na vida, no início do namoro, e não gostava de dançar. Não poupava Glória de tarefas pesadas, como empurrar a caminhonete que possuíam. Glória é ressentida, leva uma vida difícil e sem sonhos ("subvivente"). Vítima do ciúme de Justino, parece ter perdido a vaidade: veste-se de maneira discreta, não usa maquiagem ou perfume e não se relaciona com outros homens. Quando jovem, antes do casamento e dos filhos, gostava de dançar.

3. c. A reformulação sugere que o tempo se intrometeu no relacionamento e é responsável pelo ranço, pelos "cansaços", pelos "desnamoros", pelos "ramerrames" que caracterizam esse relacionamento.

3. d. O tempo, "roubador de espantos", provocou o afastamento gradual entre Justino e Glória, o que a torna pouco receptiva ao vestido presenteado. Além disso, é responsável pelas "definitivas tranças" no cabelo dela (sugerindo seu desleixo com a aparência) e pelo esquecimento do perfume (um dos poucos elementos de romantismo de Justino). O frasco ainda embalado, preso em uma gaveta emperrada e com o líquido evaporado simboliza uma vida inteira sem presentes e cuidados.

3. e. Sugestão: Na primeira passagem, o frasco quebrado marca a percepção irada da mulher acerca da infelicidade conjugal e da prisão a que se submete. Na segunda, a sensação do perfume dentro dela revela a recuperação do afeto pelo marido, cujo comportamento estava mudado. Na terceira, o corte nos pés provocado pelos cacos do frasco, os quais resultam em pegadas indeléveis, marca a estreia de uma nova vida após a dor ("o sangue de sua felicidade").

DESAFIO DE LINGUAGEM — Poema ou paródia

Neste desafio, você deve elaborar um poema que dialogue com os sentimentos expressos pelo eu lírico do poema de Craveirinha ou de Conceição Evaristo que você leu na seção anterior. No final, sua produção será lida para os colegas.

- Defina o ponto de vista que quer comunicar e o tom do texto: lírico, crítico, irônico etc.
- Construa mentalmente a figura de seu eu lírico, que pode expressar seus sentimentos reais ou sentimentos imaginados.
- Escolha imagens poéticas que possam expressar as ideias e emoções desejadas.
- Elabore os versos, procurando explorar a musicalidade: a métrica (que pode ser regular ou livre), as rimas, as repetições etc.
- Examine as palavras e construções usadas para verificar se elas resultam nos sentidos e efeitos pretendidos.
- Não é preciso estabelecer relação de intertextualidade com o poema escolhido, isto é, seu poema não precisa retomar diretamente o poema de Craveirinha ou o de Conceição Evaristo. A relação entre textos pode ser interdiscursiva, isto é, baseada nos discursos que circulam na sociedade atual sobre o lugar do masculino e do feminino, que será o contexto comum às duas produções.

Se preferir, você pode optar por fazer uma **paródia**, isto é, reelaborar um dos poemas, alterando-o com intenção crítica ou satírica. Nesse caso, é preciso que o leitor reconheça o texto original, o que implica fazer alterações pontuais.

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

3. g. O termo *estórias* indica que a obra é composta de contos ficcionais, inventados, e o adjetivo *abensonhadas* é uma fusão entre as palavras *abençoadas* e *sonhadas*. Dessa forma, a expressão *estórias abensonhadas* pode se referir a contos em que a dimensão do sonho e da bênção (entendida também como uma situação oportuna, o acaso que beneficia alguém) esteja presente. De certo modo, a liberdade de Glória corresponde a ela.

LEMBRA?

A intertextualidade caracteriza-se pela referência material ao texto original, cuja identificação pelo leitor é deliberada, como acontece nas paráfrases e paródias.

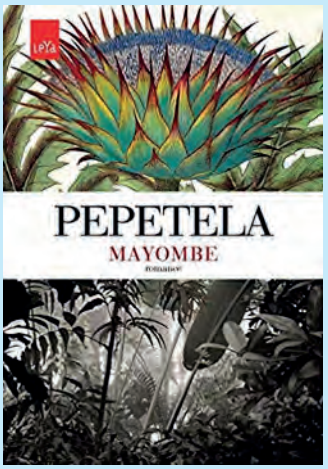
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Leitura puxa leitura

Se você gostou dos textos produzidos por Paulina Chiziane, Agualusa e Ondjaki, vai se interessar por outros escritores de países que já foram colônias de Portugal e que, por isso, produzem literatura em língua portuguesa.

A primeira indicação vem da literatura angolana. Pesquise pelo autor Pepetela. Dele, leia o romance *Mayombe* (1980).

Por que ler: é um dos autores mais importantes de Angola. O romance se passa em meio à guerra de independência e nos faz refletir sobre os valores da liberdade, da justiça e da igualdade étnica.



REPRODUÇÃO/EDITORA LEYA

Capa do livro *Mayombe*, de Pepetela.

Não deixe de conhecer Ana Paula Tavares.

Por que pesquisar: a autora é uma voz importante da literatura angolana.

Pesquise sobre o escritor José Luandino Vieira.

Por que conhecer: o trabalho do escritor marca uma ruptura com a norma portuguesa na literatura angolana. Algumas de suas histórias mostram o português como língua de prestígio, utilizada pelas classes sociais mais altas e pelo Estado, e o quimbundo sendo a língua falada pelo povo.

Conheça também a precursora da literatura escrita por mulheres em Moçambique, Noémia de Sousa.

Por que conhecer: seus poemas refletem a luta contra a política colonial, sem se restringir ao povo de seu país. Sua escrita expõe a dor dos negros africanos impactados pelo colonialismo.

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

E qual é a literatura contemporânea produzida em Portugal? Siga este fio para conhecer.

Para começar, pesquise sobre as obras de Agustina Bessa-Luís.

Por que conhecer: a autora foi uma das mais importantes escritoras da literatura portuguesa contemporânea.

Pesquise a obra *Um jogo bastante perigoso* (1985), de Adília Lopes.

Por que conhecer: conhecida principalmente por sua obra poética, Adília também é tradutora e cronista.

Pesquise a carreira de João Tordo.

Por que conhecer: jovem nome da prosa portuguesa, é ganhador do Prêmio Literário José Saramago.

Conheça o autor português contemporâneo Valter Hugo Mãe.

Por que conhecer: português nascido em Angola, Valter Hugo Mãe é conhecido por seu texto marcado pelo uso de letras minúsculas.

Depois de conhecer tantos artistas lusófonos, faça um boxe com o autor ou a autora que mais lhe cativou e apresente sua produção aos colegas.

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

Capítulo 13

EXPERIENCIANDO LER A LITERATURA FEITA AGORA



SALLU125/SHUTTERSTOCK

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

Experiência imersiva realizada pelo coletivo teamLab no centro de arte Superblue Miami, nos Estados Unidos, em 2022.

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

O contato com o novo pode ser assustador. Por um lado, implica nos colocarmos em risco, já que não sabemos quais critérios usar para nos conduzir e para avaliar a experiência quando é inédita. Por outro lado, pode mudar nosso olhar sobre as vivências cotidianas e nos apresentar a outras paixões e sabores. Ao longo dos volumes desta coleção, você conheceu muitos escritores brasileiros que produzem atualmente. Agora, vai estudar algumas das tendências a que eles se vinculam, completando o estudo da literatura contemporânea que iniciou no capítulo anterior. Vamos viver a experiência do novo.

Leitura 1

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

Quando questionadas sobre autores de literatura, muitas pessoas citam nomes dos séculos XIX e XX. A maioria tem mais facilidade em se lembrar de escritores que já faleceram do que em citar autores ativos, guardando na memória nomes de obras e escritores considerados clássicos ou consagrados. No entanto, a literatura produzida na contemporaneidade nos oferece importantes mecanismos para compreendermos como pensam e como se expressam as pessoas que vivem no mesmo tempo que nós, impactadas pelo mesmo contexto.

Neste capítulo, você estudará autores brasileiros contemporâneos. Destacaremos as experimentações formais que realizam procurando modos inovadores de representação artística, tanto em suportes mais tradicionais, como os livros impressos, quanto nas novas mídias, uma busca que leva, frequentemente, à mistura de gêneros textuais e de semioses.

Iniciaremos o estudo conhecendo algumas produções artísticas criadas para circular na *web* e analisando sua estrutura e estilo.

O texto 1 é um webquadrinho, nome dado a tirinhas e quadrinhos publicados na internet. Ainda que boa parte dessas produções não se diferencie significativamente das produções impressas, diversos artistas têm encontrado maneiras de aproveitar os recursos oferecidos pela publicação na internet. O quadrinho a seguir é reproduzido aqui em três imagens, mas, originalmente, trata-se de uma animação em *gif*.

O texto 2 é parte de um instapoema. Ele exemplifica a publicação de textos literários usando redes sociais.

Biblioteca cultural

Procure ilustrações da artista catarinense Fefê Torquato na internet. Ela produziu, por exemplo, a *graphic novel Tina: respeito*, releitura de uma das personagens da Turma da Mônica.



ACERVO PESSOAL

Fernanda Melendres, conhecida como Fefê Torquato.

Texto 1

O webquadrinho utiliza uma animação para construir seu sentido. Ainda que as imagens sejam suficientes para a resolução das questões, se possível, acesse o *blog* em que foi publicado para que os estudantes possam ter uma experiência fiel ao texto.

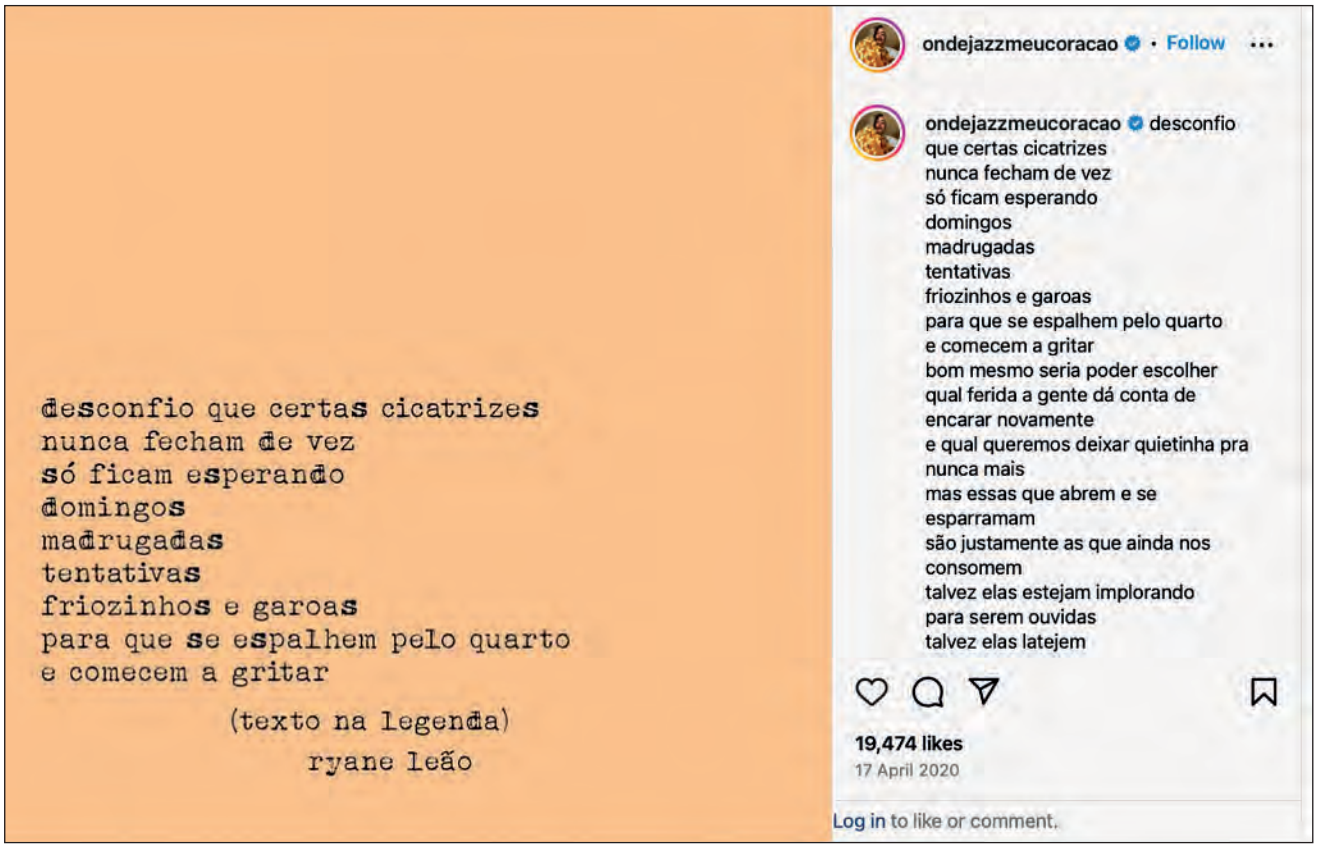


© FEFÊ TORQUATO

TORQUATO, Fefê. Dias e anos. **A Vaca Voadora**, [201-]. Disponível em: https://avacavoadora.tumblr.com/image/92742172118. Acesso em: 13 set. 2024.

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

Texto 2



RYANE LEÃO

LEÃO, Ryane. Instagram: @ondejazzmeucoracao, 17 abr. 2020. Postagens.

Por dentro dos textos

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

1. **O webquadrinho de Fefê Torquato trata da maneira como experimentamos a passagem do tempo. Explique a sensação de que "dias levam anos" e "anos levam dias".**

1. Ao indicar que "dias levam anos", a autora se refere à sensação de que o tempo parece não passar, como ocorre em momentos em que se experimenta o tédio; já em "anos levam dias", refere-se a momentos que dão a impressão de transcorrer de forma acelerada.

2. **Considere a linguagem não verbal do webquadrinho. Qual das situações está representada: "dias levam anos" ou "anos levam dias"? Justifique sua resposta.**

2. A situação "dias levam anos". A ação de observar a chuva pela janela sugere imobilidade, o que é reforçado pela permanência da expressão facial da personagem e da posição de suas mãos segurando a cabeça.

3. **Explique a contribuição do recurso da animação para a construção do sentido desse webquadrinho.**

3. A representação da chuva caindo e do relâmpago cria a experiência da passagem do tempo, reforçando o sentido de "dias levam anos".

4. **Releia o trecho do poema de Ryane Leão apresentado na publicação.**

   a. Nesse contexto, o que significa "cicatrizes"?

   4. a. As cicatrizes são experiências tristes que nunca foram superadas, ainda provocam sofrimento.

   b. Que recursos foram usados para personificar as "cicatrizes"? Que efeito é construído com essa personificação?

   4. b. As cicatrizes executam as ações de se espalhar e gritar, como seres animados. Esse recurso intensifica o impacto das lembranças sobre o eu lírico.

5. **Reflita, agora, sobre as situações que estimulam a ação das "cicatrizes".**

   a. Os termos *domingos*, *madrugadas* e *friozinhos* e *garoas* indicam, no contexto do poema, momentos que se assemelham por provocarem a mesma sensação. Que sensação é essa?

   5. a. Sugestão: tristeza ou solidão.

   b. A palavra *tentativas* intromete-se entre essas expressões. Nesse contexto, o eu lírico parece se referir a tentativas bem-sucedidas ou frustradas? Justifique sua resposta.

   5. b. O eu lírico refere-se a tentativas frustradas, já que a construção dos versos estabelece equivalência entre essa palavra e os termos *domingos*, *madrugadas* e *friozinhos e garoas*, que constroem um contexto de desalento.

Fala aí!

Você acha que os textos produzidos para circulação na internet têm qualidade inferior àqueles que circulam em suportes tradicionais, como os livros impressos?

Estratégia: Procure citar outros exemplos para tornar a discussão mais completa.

Fala aí! Resposta pessoal. É importante que os estudantes notem que as mídias e as redes sociais podem oferecer textos literários de valor. É evidente que não se pode igualar a produção de escritores prestigiados, valorizados por especialistas e produtores de obras que impactam a literatura nacional, com escritores que estão iniciando a carreira. Ainda assim, deve-se considerar que a internet permite a democratização da arte, com a possibilidade de novos artistas apresentarem suas propostas, algumas das quais vigorosas. Além disso, muitos deles, por seu alcance nas redes sociais, acabam tendo a oportunidade de ver suas obras publicadas por editoras, ganhando outra dimensão.

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

c. Os versos "domingos", "madrugadas", "tentativas" e "friozinhos e garoas" são diferentes e apresentados em sequência. Qual é o efeito obtido por essa organização dos versos?

5. c. A organização sugere que os versos são equivalentes e contribui para a construção da ideia de que há diferentes momentos capazes de produzir o mesmo efeito sobre as "cicatrizes".

6. **O poema foi publicado em uma rede social de compartilhamento de fotos e vídeos. Descreva os recursos usados por Ryane Leão para tornar seu poema compatível com essa forma de publicação.**

6. Ryane Leão selecionou um trecho de destaque do texto para preencher o espaço destinado à imagem, enquadrando-o com um fundo colorido, e deixou o texto completo, mais longo, como legenda. Dispôs o texto de modo a ocupar o canto esquerdo inferior, diferenciando-o da formatação comum, que se inicia no topo da página, e usou caracteres que imitam textos datilografados para conseguir um efeito artesanal e mais pessoal, obtendo, dessa forma, uma valorização visual do texto verbal.

Leitura 2

Os estudantes vão ter contato com um texto que, provavelmente, os impactará pela temática e pelos recursos de composição inusitados. Discuta as questões de antecipação de leitura e reserve tempo para uma leitura silenciosa, após a qual os estudantes deverão dizer o que acharam do texto e como se sentiram ao ler. É possível que alguns tenham dificuldade em verbalizar seus sentimentos e usem a brincadeira como recurso. Desestimule esse tipo de manifestação apenas se entender que há alguma forma de desrespeito. Após a conversa, convide alguns estudantes para a leitura em voz alta, preparando-os para a análise mais técnica.

Biblioteca do professor. Entendemos que o conceito de "autoficção" apresentado é suficiente para que os estudantes reflitam sobre essa tendência da literatura contemporânea e possam compreender a obra de Ferro e de Ricardo Lísias (Leitura 4), embora não dê conta de toda a complexidade que envolve esse gênero. Caso deseje ler sobre o tema, sugerimos a seção "Autoficção: definição", do artigo "Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho", da Professora Eurídice Figueiredo.
FIGUEIREDO, Eurídice. Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, Brasil, n. 4, p. 91–102, 2010.

A busca de formas novas de composição não é exclusividade da produção artística publicada em mídias mais recentes. A arte procura sempre se renovar, pesquisando modos diferentes de apresentar os temas.

Você conhecerá, a seguir, uma obra literária bastante inovadora, publicada pelo autor paulista Tiago Ferro, em 2018.

Antes de ler, discuta com os colegas as perguntas a seguir.

1. **O texto de Tiago Ferro é uma autoficção, um gênero contemporâneo que dilui as fronteiras entre a realidade e a ficção. Nele, o autor torna-se um personagem do próprio livro. Ele apresenta, usando recursos da literatura, acontecimentos que realmente ocorreram, mas inclui também fatos, reações, pensamentos e personagens imaginados. Na sua opinião, essa característica torna o gênero atraente? Por quê?**

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a conversar sobre o tipo de literatura de que gostam, incentivando principalmente aqueles que já leram autoficção ou desejem falar sobre a literatura que se aproxima das situações que envolvem personagens comuns e a vida cotidiana.

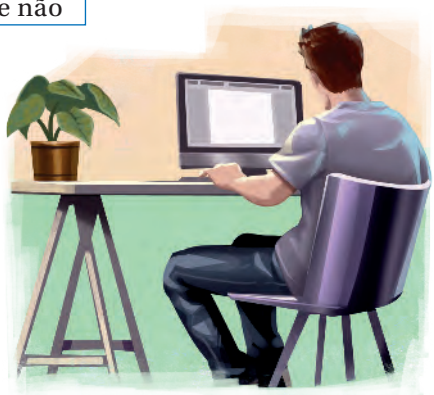
2. **O texto que você vai ler faz parte da obra *O pai da menina morta*. Qual efeito o título da obra produz em você? Se você encontrasse o livro em uma biblioteca, teria vontade de ler?**

2. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes associem essa resposta à informação sobre o gênero, o que provavelmente resultará em comentários sobre certa apreensão pelo provável contato com um relato de dor.

[eu]

Tenho na clavícula esquerda o que se chama de calo ósseo. Não dá para notar por baixo da roupa. Foi resultado da emenda do osso quebrado em um treino de ***aikido*** em janeiro de 1996. Estou com quarenta e um anos e não luto mais. Minha frequência cardíaca só passa de cem batimentos por minuto quando eu faço sexo. Tenho um metro e oitenta e sessenta e quatro quilos. Sem que eu precise praticar qualquer tipo de exercício, me apresento em um corpo socialmente aceito. Minha relação com a comida é esta: tanto faz um prato sofisticado ou um sanduíche na esquina. Sempre uso camiseta, *jeans* e tênis. Sinto pena dos homens elegantes. Como se não bastasse colocar e tirar tantas máscaras sem parar, ainda desperdiçam tempo com o figurino. Prefiro me concentrar no roteiro.

Arte marcial japonesa, de caráter predominantemente defensivo.



RODRIGO PASCOAL/ARQUIVO DA EDITORA

A Minha Filha morreu no dia 26 de abril de 2016.

[sábado]

Vou com a Lina assistir ao último do **Godard**. Só está em cartaz no Top Center da Paulista. Estaciono na alameda Santos e corto caminho [...]. Vejo *A idade viril*, do Michel Leiris, em destaque. A sala ficou velha mas ainda passa os bons filmes. Leio a orelha do livro enquanto as luzes estão acesas. A Lina me fala que é preciso decidir se vamos ou não ter filhos. Ela quer ser mãe jovem. Fico mal-humorado. Rosno qualquer coisa e o filme então começa. A narrativa é toda fragmentada. Um casal conversa atrás de nós.

Jean-Luc Godard: cineasta franco-suíço cujos filmes caracterizavam-se pela inovação.

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

Reclamo e eles se calam. Ainda assim, não consigo me concentrar. O sapato novo que minha mãe trouxe para mim de viagem abriu uma tampa na pele do meu dedinho direito. O machucado tem no máximo dois milímetros, mas queima como gelo-seco. Minha cabeça gira entre filhos e a dor no pé e as imagens desconexas em preto e branco na tela grande do cinema. Termina o filme. Jogo no lixo o copo [...] de 500 ml vazio. Comento que a cadeira daquele cinema é mesmo péssima. Minhas orelhas estão vermelhas e quentes. Saio da sala mancando. Ninguém nota. São apenas três milímetros de carne viva grudada na meia cinza-chumbo.

[quinta-feira]

Formolização. Você vai querer?

For-mo-li-za-ção.

[cinzas]

Ela morreu durante o Carnaval. No sábado? Quando eu voltei da praia na quarta-feira, encontrei o corpo esticado no quintal coberto de confetes molhados e desbotados. O tumor da barriga havia estourado e o rejunte entre as pedras de ardósia estava tingido de um marrom pegajoso, quase seco. Ela parecia um cachorro empalhado. Boca aberta, olhos escancarados e as patas esticadas e tensionadas. Teve uma espécie de convulsão na hora da morte. Não tive coragem de tocá-la nem de ajudar meu pai com o saco de lixo preto e brilhante. Ele o fechou com *silver tape* bem apertada.

Formolização: técnica de conservação de cadáveres realizada com o produto químico chamado formol.

[lista]

De medos bobos:

A primeira noite em um quarto de hotel.

Quartos de hotéis na Alemanha.

Ficar preso em uma sauna que nunca esquenta.

Sonhar que na árvore que se vê da janela do meu quarto de hotel há sete lobos brancos sentados nos galhos como se fossem pássaros. Me esperando.



RODRIGO PASCOAL/ARQUIVO DA EDITORA

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

Alguém chegar.

[terceira pessoa do singular. masculino. cena 1: **afasia**. derrame]

É possível ver o rosto dele refletido no pequeno espelho do banheiro. Ele está fazendo a barba. A lâmina faz uma curva errada e o pescoço começa a sangrar. Arde. Ele coloca a mão direita na água da torneira. Ele coloca a mão direita no deserto do Saara, [...]. Ele olha para a mão esquerda e não entende. Ele se olha no espelho e vê um sonho. Ele tenta falar, mas as palavras. Ele quer pedir água. Ele quer chamar a mulher. Ele pensa em árvores que crescem se enrolando no tronco de outras árvores. Ele não consegue abrir a porta do banheiro. Está trancada? Não. Ele antes precisa conseguir falar a palavra maçaneta. Mas ele só consegue pronunciar **Y-U--R-I GA-AG-A-RIN**. Ele agora está flutuando. Ele vê o próprio corpo na maca do hospital. Ele vê a própria boca se abrindo. Uma gosma cor de mangue sai daquele buraco cheio de dentes obturados. Ele está deitado. O médico pede pela quarta vez para uma enfermeira borrifar essência de eucalipto na máscara dele ou ele vai vomitar dentro do cérebro do homem da maca. É um quarto de hospital. Ele abre os olhos e vê três desconhecidas chorando ao pé da cama. Ele quer dizer chega. Ele quer que alguém arranque a imagem do presidente **Nixon** do seu cérebro. Ele quer que alguém cale a boca dos pelicanos que se batem dentro do quarto. Ele coloca as duas mãos na cabeça. Cinzas jogadas de uma moto cruzando a **Golden Gate**. Ele sente uma cicatriz mole e afasta as mãos com medo. Coloca novamente. Está sem cabelos. Três velhas cobertas com xales negros rezando pela alma dele. Ele quer dizer A-LM-A, mas só consegue ver a Terra vista do espaço. A música que sai das máquinas ao seu redor é **dodecafônica**. Ele quer pedir **MOZZZ-ART**. Ele abre a boca e sente uma pasta se dissolvendo e virando líquido quente. Escorre gelado pelo peito. O que é? Ele não sabe. Ele abre a boca. Ele quer gritar M-O-R-RR-E-R, mas ele não é capaz de chamar a morte. Ele quer pensar no seu corpo morto, mas só consegue ver os jovens mutilados da Guerra do Iraque e o próprio pijama sujo de urina de gato. Ele é um veterano? Não, ele é um contador. Ele vê a filha dele na maca ao lado. As cortinas vermelhas estão fechadas. O chão é geometricamente preto e branco. Ele tomba a cabeça para o lado. Ela também. [...]



RODRIGO PASCOAL/ARQUIVO DA EDITORA

Yuri Gagarin: astronauta soviético, primeira pessoa a viajar pelo espaço.

Richard Milhous Nixon: presidente dos Estados Unidos de 1969 a 1974.

Famosa ponte na baía de São Francisco, na Califórnia (Estados Unidos).

Wolfgang Amadeus Mozart: importante compositor austríaco do século XVIII.



RODRIGO PASCOAL/ARQUIVO DA EDITORA

Afasia: perda da fala ou da compreensão da linguagem.

Dodecafônica: criada por Arnold Schoenberg na década de 1930, trata-se de uma técnica musical que emprega os doze sons e não usa o sistema tonal.

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

[silêncio]

Papai? Pai? Papai?

Onde cê tá?

Eu fiz xixi na cama. Escapou. Me limpa?

Eu tô com sede. Só um golinho.

Papai?

Eu não consigo amarrar o tênis.

Cortar o bife.

Abrir a mostarda.

Ligar a TV.

Dormir sozinha.

Ler.

Nadar.

Apertar o botão do elevador.

Empurrar o carrinho do supermercado.

Ver um adulto chorar.

Papai?

Pega pra mim um pedaço de chocolate.

De bolo.

De queijo.

De manga.

De sonho.

Papai?

Vamos viajar de avião.

Andar a cavalo.

Piscina. Piscina.

Piscina. Praia. Mar. Picolé.

Parquinho.

Neve.

Papai?

Lê uma história.

Não, essa não. Dá medo.

Papai?

Fica um pouco na minha cama.

Cinco minutos.

Dez minutinhos.

Duas horas.

A noite inteira.

A vida toda.

Papai?

Me dá a mão.

Pai? Pai?

Papai?

Dói muito?

Promete?

FERRO, Tiago. **O pai da menina morta**. São Paulo: Todavia, 2018. p. 6-10.

4. Embora esteja escrito em primeira pessoa e seja formado por blocos de texto que relatam experiências, como no gênero diário, o texto de Ferro diferencia-se por não apresentar um relato separado por dias, não seguir a cronologia nem se dirigir a um interlocutor (geralmente chamado de "diário"), que funcionaria como um confidente. Comente que, de fato, existem partes do romance que seguem a estrutura mais típica do diário. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

Se possível, pesquise a entrevista que Tiago Ferro concedeu à *booktuber* Tamlyn Ghannam, em 2019, para ouvi-lo falar da experiência de escrita do romance *O pai da menina morta*.



FIL EVA BECERRA/ACERVO PESSOAL

O escritor Tiago Ferro.

Biblioteca cultural. O vídeo da entrevista, que também é citado em outros momentos deste capítulo, está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CwhqlLv0ZFI (acesso em: 11 out. 2024).

3. Resposta pessoal. É provável que os estudantes considerem a leitura difícil em função da construção fragmentária do romance, que encena diferentes vozes e se movimenta no tempo sem explicitar esses movimentos. Ajude-os a identificar esses recursos composicionais. Caso associem a dificuldade de leitura à informação de que a história trata de um luto real, comente que o autor confirma a relação entre sua história de vida e aquilo que o narrador conta, mas defende que o texto que chega ao leitor é resultado da imaginação e das escolhas linguísticas que fez para contar a experiência, o que já a altera significativamente.

5. Resposta pessoal. É provável que alguns estudantes afirmem que o medo pode ser causado pela recusa do narrador em interagir socialmente, porque precisava recolher-se para lidar com o luto. Também é possível pensar, uma vez que o leitor não sabe como ocorreu o falecimento da criança, que ele temia receber a notícia dessa morte. Não há uma resposta correta. O objetivo da questão é estimular o levantamento de hipóteses, reforçando a conexão dos estudantes com o texto, e evidenciar como o principal fato da narrativa interfere nos demais relatos.

Papo aberto sobre o texto

3. **Você considerou a leitura difícil? Por quê?**

4. **Em entrevista concedida em 2019 à *booktuber* Tamlyn Ghannam, Tiago Ferro disse que começou a elaborar o romance tentando escrever um *diário do luto*. É correto afirmar que as características do gênero diário estão presentes no texto lido? Explique.**

5. **Na seção "[lista]", após descrever uma série de "medos bobos", vinculados a um contexto fantasioso, como "ficar preso em uma sauna que nunca esquenta" ou sonhar com "sete lobos brancos sentados nos galhos como se fossem pássaros", o narrador descreve um medo concreto: "alguém chegar". O que poderia causar esse medo?**

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

Por dentro do texto

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

6. **O romance *O pai da menina morta* é dividido em seções, introduzidas por palavras escritas entre colchetes, as quais, de forma semelhante a um título, contextualizam o conteúdo apresentado no bloco de texto. A seção "[eu]" caracteriza o narrador.**

   a. Ao afirmar que não luta mais, que para ele "tanto faz" o que vai comer e que considera a elegância um desperdício de tempo, o narrador constrói uma imagem particular de si mesmo. Que imagem é essa?

   b. Considerando o contexto que está sendo construído e o título da obra, o que pode explicar essas características do narrador?

7. **A seção seguinte, intitulada "[sábado]", narra um acontecimento ocorrido em um tempo anterior ao da primeira seção.**

   a. Que indício leva o leitor a compreender isso?

   b. O texto revela que o narrador experimentou dois incômodos: um explícito, o machucado no pé, e outro implícito, o tema introduzido por sua companheira. O que parece justificar esse segundo incômodo?

8. **A curta seção "[quinta-feira]" apresenta uma pergunta que ecoa na memória do narrador. Esse sentido é construído pela ausência de algumas marcas linguísticas que caracterizam as falas expostas em discurso direto e que sugeririam a apresentação de uma cena. Quais marcas estão ausentes?**

9. **O narrador abre a seção "[cinzas]" construindo uma referência com o pronome *ela*.**

   a. A quem se refere esse pronome? Explique sua resposta.

   b. O acontecimento relatado nessa seção está temporalmente próximo do momento da narração? Explique.

10. **A seção "[terceira pessoa do singular. masculino. cena 1: afasia. derrame]" apresenta cenas insólitas. Como você interpreta essas cenas? Justifique sua resposta.**

11. **A seção seguinte, "[silêncio]", é composta de uma sequência de falas.**

   a. A quem elas devem ser atribuídas?

   b. Essa sequência de falas constrói, indiretamente, uma narrativa. Que narrativa é essa?

6. a. A imagem de alguém que não dá atenção a aspectos com os quais, em geral, as pessoas se importam, como o prazer na alimentação e a maneira de se vestir.

6. b. O narrador está de luto pela morte de sua filha, o que o impede de dedicar atenção a aspectos, naquele momento, secundários.

7. a. A referência à possibilidade de ter filhos. O leitor sabe que, no momento da narrativa, o narrador havia perdido uma filha.

7. b. O incômodo sugere que, àquela altura, o narrador talvez não desejasse ter filhos. Também é possível entender que o incômodo surge no momento do relato em que essa decisão já está misturada com o sentimento de dor.

8. O uso de travessão ou aspas para separar a voz do personagem e o uso de um verbo de dizer (Por exemplo: – Formolização. Você vai querer? – perguntou o funcionário.). Examine, com os estudantes, o efeito produzido pelo registro de "for-mo-li-za-ção": a divisão de sílabas sugere, entre outras possibilidades, o processo difícil para o narrador de relacionar o procedimento nomeado à filha.

9. a. O pronome refere-se à cadela do narrador, o que pode ser verificado pelas referências a um "cachorro empalhado" e às patas.

9. b. Os acontecimentos relatados provavelmente ocorreram durante a infância do narrador, já que ele menciona que seu pai foi responsável por recolher o corpo da cadela morta.

10. Resposta pessoal. Entre outras possibilidades, os estudantes podem associar as cenas a um pesadelo, o que pode explicar afirmações ilógicas como ser necessário dizer "maçaneta" para abrir a porta do banheiro. Também é provável que mencionem as perturbações causadas pela sensação de pânico.

11. a. Essas falas devem ser atribuídas à filha do narrador.

11. b. A sequência de falas indica o crescimento da filha até o momento de sua doença.

Fala aí! Resposta pessoal. É provável que alguns estudantes citem a escrita de um diário, um poema ou uma letra de música para falar, por exemplo, do final de um relacionamento amoroso. Comente que a literatura tem o poder de estruturar em palavras nossos desejos mais íntimos, frustrações, alegrias etc., ajudando-nos a lidar com eles.

Fala aí!

Para Tiago Ferro, a escrita foi uma maneira de elaborar, isto é, de compreender melhor, uma experiência impactante e lidar com ela. Você já usou a escrita para dar sentido às experiências de sua própria vida?

Estratégia: Caso se sinta à vontade, apresente sua produção aos colegas.

SE EU QUISER APRENDER + A fragmentação nas narrativas contemporâneas

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

Parte da ficção escrita desde o final do século XIX tem uma **estrutura fragmentária**. Diferentemente do discurso linear e contínuo das narrativas tradicionais, apresentam sequências breves e autônomas, que lembram o processo de composição de certas produções cinematográficas caracterizadas pela mudança repentina de cenas.

Essa tendência à fragmentação resulta de uma tentativa de dar forma às experiências mais recentes dos seres humanos, que não podem mais ser estruturadas de maneira completa, única e organizada. Mantida ao longo de todo o século XX, a fragmentação encontrou, no século XXI, algumas de suas experiências mais radicais.

Biblioteca do professor. Sugerimos a leitura da obra *Mutações na literatura no século XXI*, de Leyla Perrone-Moisés, para informações acerca das características da literatura contemporânea.
PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações na literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

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

Tá ligado!

A pesquisa formal, que busca novas maneiras de mobilizar os recursos da literatura ou de ampliar esses recursos, também está presente nas demais linguagens no estudo de Arte. Na música, por exemplo, o compositor Hermeto Pascal utilizou instrumentos inusitados, como panelas e sons de animais, em suas gravações.

Tá ligado! A pesquisa de Hermeto Pascal é estudada no Capítulo 5 do volume de Arte. Caso os estudantes já tenham explorado o material, solicite que comentem aquilo que aprenderam, procurando estabelecer relações com o que estão estudando.

Vamos analisar novamente o trecho de *O pai da menina morta*, de Tiago Ferro.

1. **As seções do romance não estão encadeadas segundo uma ordem cronológica nem apresentam uma ligação explícita entre si. Para compreender o texto, o leitor precisa relacionar o que está sendo contado em cada seção ao fato principal, além de perceber eventuais relações entre elas. Que relação pode ser estabelecida entre as seções "[quinta-feira]"e "[cinzas]"?**

2. **A fragmentação da narrativa também é perceptível no interior das seções. Explique como isso ocorre em "[silêncio]" e como interfere no ato da leitura.**

3. **Na entrevista a Tamlyn Ghannam, Tiago Ferro afirma que, em determinado momento, "encontrou a forma de expressar o que estava buscando". Na sua opinião, por que formas mais tradicionais, como a narrativa linear ou o diário, não seriam adequadas para a expressão do luto do autor?**

4. **Em outra entrevista, Tiago Ferro aborda sua obra considerando um contexto não apenas pessoal. Leia um trecho.**

> [...] o livro, através da forma fragmentada e com registros variados, catalisa algumas características da sociedade atual, como o esfacelamento dos discursos políticos e ideológicos e a aceleração do tempo nas redes sociais, sem deixar de narrar.
>
> GABRIEL, Ruan de Sousa. Em romance fragmentado, editor Tiago Ferro narra luto após a morte da filha de 8 anos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 mar. 2018.

Em sua opinião, por que as características do mundo contemporâneo favorecem a escrita fragmentária e não uniforme?

1. Resposta pessoal. É provável que parte dos estudantes associem os acontecimentos narrados nas duas seções ao mesmo sentimento de perda; outros perceberão que a menção à formolização, que dá tratamento impessoal à morte da filha, reduzindo-a à dimensão física, remete o narrador à outra experiência, que o impactou pelo efeito da morte no corpo da cadela.

2. O narrador não relata a infância de sua filha de maneira tradicional. Em vez disso, encadeia algumas imagens que ilustram momentos particulares dessa infância, como o "xixi na cama" ou "apertar o botão do elevador". Cabe ao leitor a reconstituição da história relatada.

3. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a perceber que a intensidade do luto e a complexidade dos sentimentos poderiam não caber em uma narrativa tradicional, cuja organização revela mais controle dos fatos e das emoções.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a diversidade de informações e perspectivas a respeito dos mesmos eventos ou fenômenos, sem um discurso capaz de unificá-las, acaba favorecendo a criação de narrativas que refletem essa diversidade em sua forma, que se torna heterogênea e fragmentária.

Leitura 3

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

Além da fragmentação, a literatura contemporânea caracteriza-se pelas **composições breves**. O gosto pela agilidade e pela síntese já é observado em alguns autores do final do século XIX e da primeira metade do século XX, que, em geral, usam esse recurso para compor capítulos de narrativas mais longas. A partir dos anos 1960, entretanto, escritores como Dalton Trevisan apostaram nessas características e ajudaram a consolidar um novo gênero narrativo no Brasil: o miniconto.

Leia, a seguir, um miniconto do autor paulista João Anzanello Carrascoza.

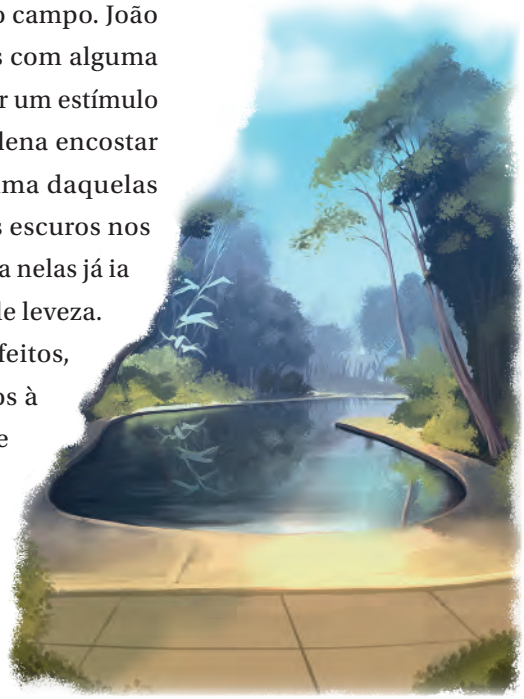
Domingo

André seria o primeiro a chegar ao horto, viria com as crianças, todas com aqueles olhos azuis de doer os nossos ao mirá-los, a calmaria de lagos, mas no fundo o agito dos oceanos: os três já estavam na idade de perguntar tudo, e espalhavam, como conchas, o constrangimento por onde passavam. Depois, seria a vez de Pedro e a menina, os dois quase não falavam, às vezes doía ouvir o silêncio deles, se não fosse o ruído do motor do carro se acercando, ninguém diria que teriam vindo, mas sim se materializado de repente no meio da família. Logo saberíamos, pelo latido dos cachorros, que Marcos tinha chegado, trazia-os na caçamba da caminhonete e mal abria a

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

portinhola, eles já saíam correndo, famintos pelas larguezas do campo. João viria em seguida, sempre solteiro, no seu carro esportivo, mas com alguma nova companhia, o que costumava gerar incômodo, apesar de ser um estímulo às boas maneiras. Não tardaria também para a moto de Madalena encostar à sombra do flamboaiã, e ela descer falando alto, enfiada numa daquelas calças jeans apertadíssimas, que nós reprovávamos, os óculos escuros nos refletindo na varanda, as crianças brincando sem saber que a vida nelas já ia envelhecendo, todos os meus filhos [...] felizes pelo momento de leveza. Era um conforto tê-los por perto, com suas virtudes e seus defeitos, muitos dos quais herdados de nós mesmos. Tão logo fôssemos à mesa, Maria sentaria ao meu lado, e eu ocuparia a cabeceira e abriria um sorriso, como das outras vezes, um sorriso que dizia, Tudo termina. E era justamente por estar lá com eles, vivendo mais um encontro finito, que eu sorriria.

CARRASCOZA, João Anzanello. Domingo. *In*: CARRASCOZA, João Anzanello. **Amores mínimos**. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 79-80.



RODRIGO PASCOAL/ARQUIVO DA EDITORA

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

Por dentro do texto

1. a. Trata-se do pai dos adultos que chegam, o que é evidenciado pela expressão todos os meus filhos, pela menção a *virtudes* e *defeitos* herdados dele e de Maria e por sua posição à cabeceira da mesa.

1. **O miniconto apresenta uma série de personagens.**
   a. Quem é o narrador-personagem? Justifique sua resposta.
   b. Em um miniconto, a caracterização dos personagens costuma ser feita por meio de poucos traços. Escolha um dos personagens e apresente as características explícitas no texto e o que elas sugerem sobre a personalidade dele.

2. **Identifique o tipo de reunião retratado no miniconto e explique sua resposta.**

3. **Pode-se perceber que a reflexão do narrador sobre o evento envolve uma preocupação.**
   a. Que preocupação é essa? Transcreva trechos do texto que a comprovem.
   b. Essa preocupação anula a sensação prazerosa produzida pelo encontro? Justifique sua resposta.

4. **Algumas palavras e expressões são responsáveis por evidenciar a progressão da narrativa: *primeiro*, *depois*, *logo* e *em seguida*. Que relação de sentido estabelecem entre as partes do texto?**

1. b. Sugestão: Madalena é apresentada pelo visual (uso de calça *jeans* justa, que desagrada aos pais, e óculos escuros), meio de transporte (moto) e comportamento (falar alto e chegar sozinha), elementos que sugerem uma personalidade independente. Maria é a mãe, como sugere seu lugar à mesa. Os poucos dados sobre ela e sua incorporação na fala do narrador ("nós reprovávamos", por exemplo) colocam-na como uma extensão dele. Construa a análise de todos os personagens com os estudantes para que percebam como os poucos traços apresentados são suficientes para o leitor captar as diferentes personalidades.

2. O miniconto retrata um almoço em família, como se percebe pela referência à mesa em torno da qual os personagens se reúnem e pelo título, "Domingo", dia em geral associado a encontros em família. A referência à sombra da árvore confirma o momento do dia.

3. a. O narrador preocupa-se com a finitude, o que se percebe em "a vida nelas já ia envelhecendo" e *"Tudo termina"*.

3. b. Não. A possibilidade de viver o encontro provoca contentamento, como sugere a menção ao sorriso, que fecha o conto.

4. As palavras e expressões referem-se a tempo e estabelecem uma ligação cronológica entre os fatos narrados, organizando a progressão da narrativa.

Papo aberto sobre o texto

5. **As escolhas linguísticas feitas na construção do texto podem indicar aspectos relevantes de seu sentido.** **5. a.** Sugere que a situação narrada é apenas hipotética, imaginada.
   a. Nessa narrativa, predominou o futuro do pretérito do indicativo (*seria*, *viria* etc.). O que o emprego desse tempo verbal sugere sobre a situação narrada?
   b. Que diferentes efeitos seriam obtidos caso a narrativa fosse apresentada no:
      • pretérito perfeito do indicativo (foi, veio etc.) Narraria um fato pontual.
      • pretérito imperfeito do indicativo (era, vinha etc.) Narraria um fato habitual.
      • futuro do presente do indicativo (será, virá etc.) Narraria um fato ainda não ocorrido, mas visto como certo.

5. c. A sugestão de que o relato é imaginado pelo narrador constrói um efeito dramático: em lugar de retratar o contentamento do pai de família cercado de seus filhos, retrata seu desejo de viver essa situação, em que não se encontra.
6. Resposta pessoal. É provável que parte dos estudantes reconheça ter se surpreendido ao refletir, mais detidamente, sobre o papel do tempo verbal nesse miniconto, que os levou a uma leitura diferente do que se passava. Aproveite para reforçar que o sentido do texto literário não é construído apenas pelas informações que saltam aos olhos, mas também por aquelas que estão implícitas ou são sugeridas por alguma marca do texto.

c. Por que a sugestão produzida pelo futuro do pretérito é fundamental para a compreensão do miniconto?

6. **Sua leitura inicial do texto já considerava a reflexão que você fez na questão anterior? Ela o surpreendeu de alguma forma?**

Fala aí!

Fala aí! Resposta pessoal. Estimule os estudantes a falar de suas experiências de leitura, procurando tornar cada vez mais natural a expectativa de que sejam leitores para além das demandas escolares.

Você tem lido muitos minicontos? O que acha desse gênero: ele o satisfaz como leitor ou o desenvolvimento abreviado da narrativa o deixa frustrado?

Estratégia: Caso faça uma generalização sobre hábitos ou gostos dos leitores, procure empregar palavras como *provavelmente* ou *possivelmente* para evidenciar que se trata de uma percepção, e não de um fato.

EXPERIMENTANDO PRODUZIR — Um miniconto

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

Como você viu, o gênero **miniconto** é constituído de narrativas muito breves, mas que, ainda assim, apresentam sentido completo e constroem um efeito marcante. Os textos costumam ser apresentados com lacunas e sem grande detalhamento, o que exige do leitor uma postura ativa; cabe a ele imaginar o que não é narrado – o contexto em que se insere a narrativa, as consequências dos eventos narrados, as características dos personagens, suas relações etc.

Seu desafio, agora, é escrever um miniconto com o seguinte conflito: um jovem tem a oportunidade de estudar em uma boa universidade, mas ela fica em uma cidade distante de sua casa, e sua mãe ou seu pai ficará sozinho. O miniconto deve tratar dessa decisão.

Seu miniconto deverá ter entre oito e quinze linhas. Fará parte de um painel de minicontos expostos em sua sala de aula e poderá, depois, ser divulgado aos demais estudantes da escola. O texto pode desenvolver um enredo, como fazem os contos tradicionais, ou apresentar uma situação, com falas, pensamentos e/ou algumas poucas ações, da qual o leitor deve depreender os fatos que constituem a narrativa.

Caso as produções sejam feitas à mão, amplie o limite para vinte linhas.

LEMBRA?

Enredo é a sequência de ações de uma narrativa. Ele é constituído de quatro partes:

- situação inicial: introduz os personagens, o contexto das ações, o tempo e o lugar em que ocorrem;
- conflito ou complicação: apresenta o fato que modifica a situação inicial;
- clímax: corresponde ao momento de maior tensão da narrativa;
- desfecho: traz a solução do conflito.

Planejando meu miniconto

1. Defina o efeito que seu miniconto deve produzir no leitor: encantamento, indignação, angústia etc. Provocar essa reação ou impressão é um dos principais objetivos dos contos e dos minicontos.
2. Planeje a situação que será apresentada, defina as informações essenciais e pense em como traduzi-las de modo ágil e sintético, sem deixar de fornecer ao leitor as pistas que lhe permitirão depreender o que foi ocultado.
3. Reflita sobre a linguagem que deverá empregar para produzir o efeito desejado. Se tiver escolhido um narrador em primeira pessoa, cuide para que a linguagem seja compatível com a caracterização pretendida, de modo a garantir a verossimilhança da narrativa.
4. A surpresa pode ajudá-lo a produzir um efeito marcante. Você pode esconder do leitor um elemento importante para o sentido da narrativa e revelá-lo apenas ao final dela. Pode, ainda, deixar informações implícitas. Note o caso do conto de João A. Carrascoza: o fato de que o almoço familiar é apenas imaginado pelo narrador jamais é dito de maneira explícita, mas permanece sugerido na construção da narrativa.

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

Elaborando meu miniconto

5. Redija uma primeira versão do miniconto que planejou.

6. Leia o texto e procure eliminar detalhes dispensáveis para a construção do efeito.

7. Procure substituir trechos mais longos por uma fala ou um detalhe que seja suficiente para transmitir a ideia.

8. Examine o texto todo e avalie se o conjunto de informações é suficiente para que o leitor imagine as que estão subentendidas.

9. Crie um título. Lembre-se de que os títulos podem ajudar a contextualizar a narrativa.

10. Faça uma boa revisão do texto para verificar eventuais falhas na pontuação, na ortografia, nos mecanismos de concordância nominal e verbal, no uso de pronomes para retomar termos etc.

Reescrevendo meu miniconto

A produção deverá ser avaliada em quartetos. Com os colegas, utilize a grade de itens a seguir para apontar ao autor do texto os aspectos bem realizados e aqueles que podem ser aprimorados. Comente, caso note algum desvio não intencional em relação ao uso da língua.

Ouça também a análise de seu texto.

Itens para avaliação do texto

A	O miniconto desenvolve a situação proposta?
B	O texto produz algum efeito sobre o leitor?
C	O texto concentra-se nas informações necessárias para a construção de seu efeito?
D	As informações apresentadas são suficientes para que o leitor complete a narrativa, supondo as informações que não estão expressas?
E	Os detalhes presentes contribuem para a construção da narrativa e para sua verossimilhança?
F	A linguagem é adequada àquela esperada do narrador e dos eventuais personagens?
G	O título do conto é coerente com a narrativa e contribui para sua contextualização?
H	Houve um monitoramento adequado da linguagem?

Após a avaliação, reelabore o texto, aprimorando-o com base no que ouviu dos colegas e naquilo que percebeu da leitura dos minicontos que eles produziram.

Dica de professor

Em todas as produções de texto desta coleção, você encontrou itens para realizar uma avaliação. Mais do que usá-los para avaliar o texto de seu colega, eles serviram para criar parâmetros para a autocorreção. Lembre-se de recorrer a esse aprendizado para fazer autoavaliações com autonomia.

Divulgando meu miniconto

Nesta etapa, o painel de minicontos será montado.

11. Cada miniconto deve ser digitado ou manuscrito de modo a ocupar o centro de uma folha de papel. Procure usar tipos e tamanhos de letras relacionados ao tema ou ao efeito do texto. Um miniconto mais crítico pode usar tipos mais convencionais; um texto bem-humorado pode se valer de tipos mais informais etc. As cores também podem ser alteradas para expressar sentidos diversos. Garanta uma boa visibilidade.

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

12. Não deixe de assinar o trabalho.

13. A folha com o conto deve ser colada em papel colorido, com tamanho um pouco maior do que ela, de modo a formar uma moldura.

14. Se desejar, ilustre seu miniconto. A turma também pode convidar estudantes interessados em desenho ou colagem para ilustrar algumas das produções.

15. Os textos serão afixados em um mural na sala de aula. Depois, vocês escolherão alguns textos para representar a turma em uma exposição feita em uma área de uso coletivo na escola. Cada turma terá seus textos expostos por dois dias.

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

16. O título do painel deverá ser criado com a participação de todos os estudantes da turma.

E SE A GENTE... Pesquisasse contos ainda menores?

Microcontos são passíveis de análises tão minuciosas quanto outras formas narrativas mais extensas. No entanto, optamos por aproveitar o encanto dessa forma brevíssima para uma situação de fruição estética, troca e ampliação do repertório cultural dos estudantes. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

A adequação da narrativa a formas muito breves, como o miniconto, encontrou sua expressão mais radical nos chamados **microcontos**, que se desprendem quase completamente da narratividade, isto é, do movimento de narrar. Eles acabam por registrar, com o mínimo de palavras, uma ação cuja compreensão depende significativamente da construção do contexto pelo leitor.

Leia o microconto de Marcos Bassini.



MARCOS BASSINI/SKOOBNEWS

BASSINI, Marcos. X: @skoobnews, 25 set. 2015. Postagens.

A essência do enredo está expressa no texto, mas cabe ao leitor compor a situação narrativa. Quem são os personagens? O que a "estrada de pedras" representa? O que permitia que passeassem por ela? O que levou ao tropeço? O que acontece a partir daí?

Há vários bons autores de microcontos no Brasil. Pesquise, na biblioteca da escola, em bibliotecas públicas ou na internet, e apresente aos colegas três microcontos de que você tenha gostado.

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

Leitura 4

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

Você estudará, agora, outro tipo de inovação formal: o **hibridismo**, ou seja, a mistura de gêneros textuais e linguagens.

A obra *Delegado Tobias*, do escritor paulista Ricardo Lísias, é constituída pela colagem de textos diversos, que mobilizam diferentes vozes e resultam em um texto único fragmentário. Ela relata a investigação do assassinato de um personagem homônimo (com mesmo nome) do escritor.

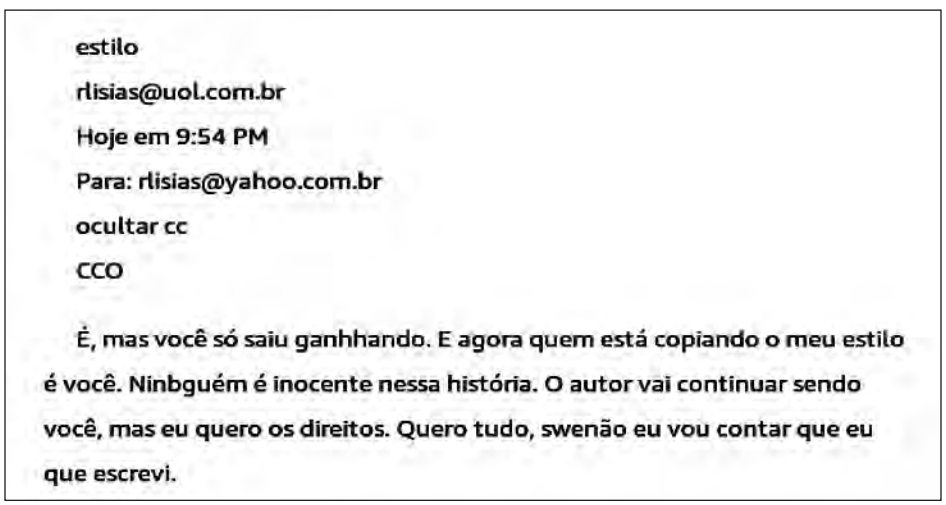
Delegado Tobias foi publicado como e-folhetim ou folhetim *on-line* em 2014. Os quatro primeiros volumes foram lançados com intervalos de dez a quinze dias. Deles foram transcritos os segmentos que formam o texto 1. O último volume foi publicado posteriormente, com outros objetivos, como você verá no texto 2.

Texto 1


O ESCRITOR RICARDO
LÍSIAS É ENCONTRAD

RICARDO LÍSIAS/ARQUIVO DO AUTOR

Na primeira entrevista coletiva sobre o assassinato do escritor Ricardo Lísias, o delegado Paulo Tobias foi enfático ao afastar a hipótese de suicídio. Segundo ele, a polícia encontrou no *notebook* de Lísias indícios que podem levar ao esclarecimento da morte, porém não quis dizer quais.


estilo

rlisias@uol.com.br

Hoje em 9:54 PM

Para: rlisias@yahoo.com.br

ocultar cc

CCO

É, mas você só saiu ganhhando. E agora quem está copiando o meu estilo é você. Ninbguém é inocente nessa história. O autor vai continuar sendo você, mas eu quero os direitos. Quero tudo, swenão eu vou contar que eu que escrevi.

RICARDO LÍSIAS/ARQUIVO DO AUTOR

encontrou uma troca de *e-mails* bastante confusa, segundo o delegado Paulo Tobias, que está à frente do caso. Pelo que o delegado revelou, Ricardo Lísias trocou *e-mails* com um homônimo. O teor das mensagens não foi revelado,

Biblioteca do professor. Em "Literatura contemporânea brasileira, prêmios literários e livros digitais: um panorama em movimento", Ana Elisa Ribeiro discute o papel dos prêmios literários como mecanismo de legitimação de obras contemporâneas.
RIBEIRO, Ana Elisa. Literatura contemporânea brasileira, prêmios literários e livros digitais: um panorama em movimento. **Em Tese**, v. 22, p. 122-138, 2017.

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

mas a reportagem apurou que Lísias estava sendo chantageado. Segundo o delegado, a polícia deve convocar nos próximos dias um especialista em crítica literária, pois a chantagem se referia aos direitos de alguns textos que não seriam de Ricardo Lísias (o escritor assassinado), mas sim do homônimo, que a polícia suspeita ser o assassino. [...]

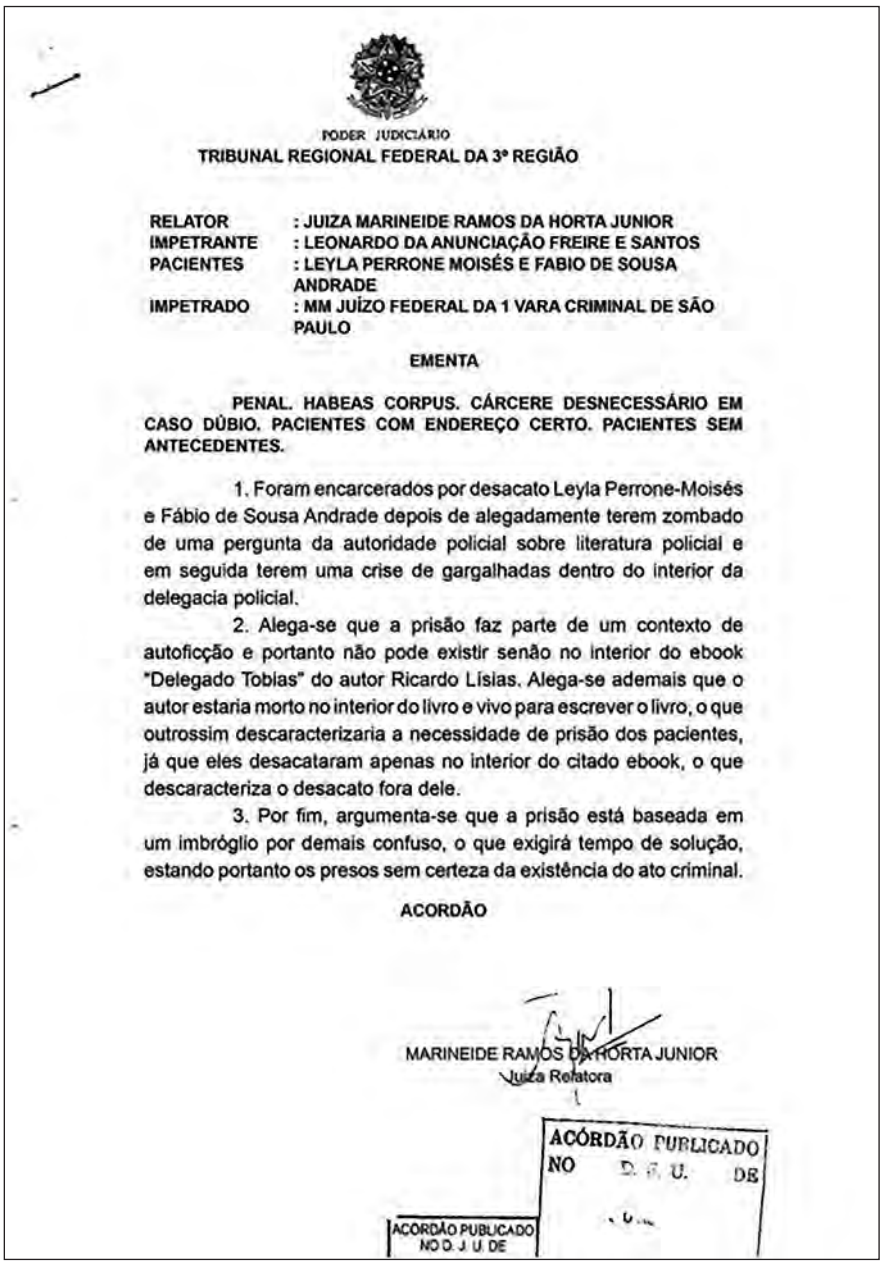
LÍSIAS, Ricardo. **Delegado Tobias 1**: o assassinato do autor. [*S. l.*]: e-galáxia, 2014. *E-book*.

Os trechos a seguir pertencem ao segundo volume. Leia-os.

Ferramenta judicial para anular uma prisão considerada arbitrária.

conseguiu um ***habeas corpus*** e **Leyla Perrone-Moisés** e **Fábio de Souza Andrade** foram soltos ontem no final da tarde. Os dois estão sendo acusados de desacato à autoridade durante um depoimento do assim chamado "Caso Lísias". A polícia não informa, mas a confusão parece ter começado quando o delegado perguntou se é possível que na literatura uma personagem morra, mas na vida esteja presa. Nesse momento, os dois professores tiveram uma crise de gargalhada. Continuam presos apenas **Manuel da Costa Pinto**, que afirmou que o imbróglio todo não passa de autoficção, e uma pessoa identificada como Ricardo Lísias, acusada pelo assassinato do escritor Ricardo Lísias.

Renomados críticos literários que, além de seu trabalho acadêmico, publicam livros sobre literatura contemporânea e escrevem textos para jornais e revistas.



PODER JUDICIÁRIO
TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 3ª REGIÃO

RELATOR : JUIZA MARINEIDE RAMOS DA HORTA JUNIOR
IMPETRANTE : LEONARDO DA ANUNCIAÇÃO FREIRE E SANTOS
PACIENTES : LEYLA PERRONE MOISÉS E FABIO DE SOUSA ANDRADE
IMPETRADO : MM JUÍZO FEDERAL DA 1 VARA CRIMINAL DE SÃO PAULO

EMENTA

PENAL. HABEAS CORPUS. CÁRCERE DESNECESSÁRIO EM CASO DÚBIO. PACIENTES COM ENDEREÇO CERTO. PACIENTES SEM ANTECEDENTES.

1. Foram encarcerados por desacato Leyla Perrone-Moisés e Fábio de Sousa Andrade depois de alegadamente terem zombado de uma pergunta da autoridade policial sobre literatura policial e em seguida terem uma crise de gargalhadas dentro do interior da delegacia policial.

2. Alega-se que a prisão faz parte de um contexto de autoficção e portanto não pode existir senão no interior do ebook "Delegado Tobias" do autor Ricardo Lísias. Alega-se ademais que o autor estaria morto no interior do livro e vivo para escrever o livro, o que outrossim descaracterizaria a necessidade de prisão dos pacientes, já que eles desacataram apenas no interior do citado ebook, o que descaracteriza o desacato fora dele.

3. Por fim, argumenta-se que a prisão está baseada em um imbróglio por demais confuso, o que exigirá tempo de solução, estando portanto os presos sem certeza da existência do ato criminal.

ACORDÃO

MARINEIDE RAMOS DA HORTA JUNIOR
Juíza Relatora

ACÓRDÃO PUBLICADO NO D. J. U. DE

ACORDÃO PUBLICADO NO D. J. U. DE

RICARDO LÍSIAS/ARQUIVO DO AUTOR

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



RICARDO LÍSIAS/ARQUIVO DO AUTOR

afastado do caso. A Secretaria de Segurança Pública não deu nenhuma informação, mas a reportagem apurou que ele estaria deprimido depois de ter sua existência contestada pelo advogado de Manuel da Costa Pinto, acusado de ter assassinado o escritor Ricardo Lísias. Nos últimos dias, Tobias teria dito a amigos que já não suportava o caso, inclusive por ter aparecido um terceiro Ricardo Lísias, autor de um conto em que justamente se provaria que o próprio Delegado Tobias é apenas uma personagem literária e que portanto não poderia estar investigando de verdade a morte do primeiro cometida pelo segundo, ela mesmo fictícia, bem como todos eles...

LÍSIAS, Ricardo. **Delegado Tobias 2**: delegado Tobias & delegado Jeremias. [*S. l.*]: e-galáxia, 2014. *E-book*.

Texto 2

Após a publicação dos quatro primeiros volumes do *e-book*, Ricardo Lísias criou um perfil do delegado Tobias em uma rede social. Esse perfil passou a interagir com o perfil do próprio autor e do editor responsável pela publicação dos livros. Aos poucos, leitores também passaram a interagir com as publicações do delegado. Segundo o autor, essa era uma forma de continuar a narrativa em outro suporte, que aproveitava a participação dos leitores.

Parte do material publicado na rede social foi recolhido e publicado no quinto volume do *e-book*.

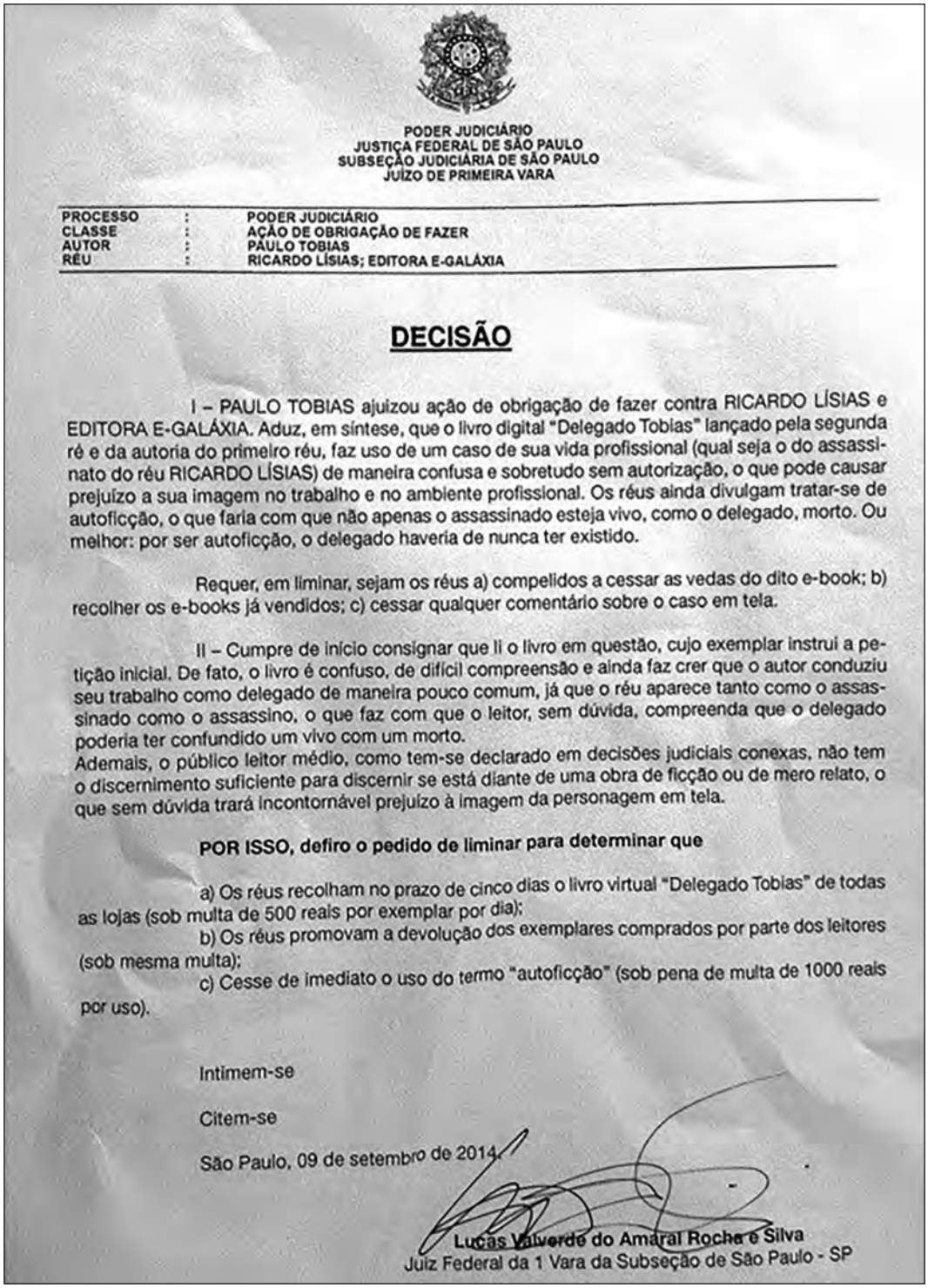
A seguir, você lerá uma postagem publicada pelo perfil "Delegado Tobias" e uma decisão judicial falsa publicada pelo escritor em sua página pessoal.



RICARDO LÍSIAS/ARQUIVO DO AUTOR

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

RICARDO LÍSIAS/ARQUIVO DO AUTOR



PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL DE SÃO PAULO
SUBSEÇÃO JUDICIÁRIA DE SÃO PAULO
JUÍZO DE PRIMEIRA VARA

PROCESSO	:	PODER JUDICIÁRIO
CLASSE	:	AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER
AUTOR	:	PAULO TOBIAS
RÉU	:	RICARDO LÍSIAS; EDITORA E-GALÁXIA

DECISÃO

I – PAULO TOBIAS ajuizou ação de obrigação de fazer contra RICARDO LÍSIAS e EDITORA E-GALÁXIA. Aduz, em síntese, que o livro digital "Delegado Tobias" lançado pela segunda ré e da autoria do primeiro réu, faz uso de um caso de sua vida profissional (qual seja o do assassinato do réu RICARDO LÍSIAS) de maneira confusa e sobretudo sem autorização, o que pode causar prejuízo a sua imagem no trabalho e no ambiente profissional. Os réus ainda divulgam tratar-se de autoficção, o que faria com que não apenas o assassinado esteja vivo, como o delegado, morto. Ou melhor: por ser autoficção, o delegado haveria de nunca ter existido.

Requer, em liminar, sejam os réus a) compelidos a cessar as vedas do dito e-book; b) recolher os e-books já vendidos; c) cessar qualquer comentário sobre o caso em tela.

II – Cumpre de início consignar que li o livro em questão, cujo exemplar instrui a petição inicial. De fato, o livro é confuso, de difícil compreensão e ainda faz crer que o autor conduziu seu trabalho como delegado de maneira pouco comum, já que o réu aparece tanto como o assassinado como o assassino, o que faz com que o leitor, sem dúvida, compreenda que o delegado poderia ter confundido um vivo com um morto.
Ademais, o público leitor médio, como tem-se declarado em decisões judiciais conexas, não tem o discernimento suficiente para discernir se está diante de uma obra de ficção ou de mero relato, o que sem dúvida trará incontornável prejuízo à imagem da personagem em tela.

POR ISSO, defiro o pedido de liminar para determinar que

a) Os réus recolham no prazo de cinco dias o livro virtual "Delegado Tobias" de todas as lojas (sob multa de 500 reais por exemplar por dia);
b) Os réus promovam a devolução dos exemplares comprados por parte dos leitores (sob mesma multa);
c) Cesse de imediato o uso do termo "autoficção" (sob pena de multa de 1000 reais por uso).

Intimem-se

Citem-se

São Paulo, 09 de setembro de 2014.

Lucas Valverde do Amaral Rocha e Silva
Juiz Federal da 1 Vara da Subseção de São Paulo - SP

LÍSIAS, Ricardo. **Delegado Tobias 5:** os documentos do inquérito. [*S. l.*]: e-galáxia, 2014. *E-book*.

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

Por dentro dos textos

1. **Explique o caso policial narrado na obra. Esclareça quem morreu, quem investiga o caso e o que supõe sobre o crime.**

2. **Conhecidos críticos literários são transformados em personagens da obra *Delegado Tobias*.**
   a. Porque Leyla Perrone-Moisés e Fábio de Souza Andrade "tiveram uma crise de gargalhada" na delegacia?
   b. Qual é o argumento do advogado do crítico Manuel da Costa Pinto para que ele seja liberado da prisão?

1. Um escritor chamado Ricardo Lísias é assassinado. O delegado Paulo Tobias investiga o caso e supõe que o autor do crime foi outro personagem chamado Ricardo Lísias, que teria chantageado o primeiro em uma troca de *e-mails*.

2. a. Os críticos literários foram convocados para dar explicações sobre as relações entre a literatura e a realidade. Ao constatar a confusão do delegado, que não distingue personagens e pessoas reais e pergunta como um personagem morto pode estar, *na vida*, preso, começam a gargalhar.

2. b. O argumento do advogado de Manuel da Costa Pinto é que o próprio delegado Tobias, que ordenou a prisão do crítico, não existe, por ser apenas um personagem.

3. a. O personagem alega que o livro faz uso não autorizado de sua vida profissional, produzindo uma narrativa confusa que prejudica sua imagem, além de a situação sugerir que ele não existe.

3. **Como se lê no texto com o título "Decisão", o delegado Paulo Tobias exige, em juízo, que o autor Ricardo Lísias e a editora que lançou a obra interrompam as vendas.**

   a. Quais são os argumentos usados pelo delegado?

   b. Qual é a decisão do juiz sobre esse pedido? Como o juiz sustenta sua decisão?

3. b. O juiz decide ordenar o recolhimento de *Delegado Tobias* sob o argumento de que a obra poderia causar danos à imagem do delegado, uma vez que o "público leitor médio", em sua opinião, não conseguiria "discernir se está diante de uma obra de ficção ou de mero relato".

Papo aberto sobre os textos

4. **Considere alguns dos gêneros que formam *Delegado Tobias*: notícias, documentos legais e postagens na internet. Que recursos contribuem para sugerir que são textos reais?**

5. **Por que a criação de um perfil para o delegado Tobias intensifica esse efeito de verdade?**

5. A criação do perfil confere ao personagem uma existência que rompe os limites do livro.

6. **Quando Ricardo Lísias publicou uma suposta decisão judicial, em sua página pessoal em uma rede social, diversas pessoas manifestaram indignação nos comentários da postagem. Você acha que esse efeito corresponde aos objetivos do autor? Explique.**

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que esse efeito provavelmente foi desejado por Ricardo Lísias, já que seu projeto consistia em confundir os limites entre ficção e realidade. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Bate-papo de respeito

ACERVO PESSOAL



João Paulo Cuenca.

CUENCA, João Paulo. O ornitorrinco e a agente literária. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 94, n. 31 021, 9 mar. 2014. Ilustríssima, p. 6.

O juiz fictício, personagem de *Delegado Tobias*, afirma que o "público leitor médio" não consegue discernir "se está diante de uma obra de ficção ou de mero relato". O escritor João Paulo Cuenca, por sua vez, afirma que os autores que consideram as demandas do "leitor médio", isto é, os desejos desse público, deixam de produzir obras de valor literário significativo.

Você concorda com Cuenca quando diz que é preciso manter certa complexidade da produção literária, ainda que ela deixe de atender ao "leitor médio"?

Discuta a questão com os colegas de grupo e cheguem a um consenso a ser apresentado à turma por um representante.

4. Cada texto segue a composição, as marcas linguísticas e o conteúdo temático próprio de seu gênero. Além disso, são apresentados como se fossem reproduções do suporte original (a página de jornal, a tela de computador e a folha impressa), inclusive com suas particularidades, como a presença de erros de digitação nas postagens. Ajude os estudantes a perceber que Lísias satiriza alguns desses gêneros, como exemplifica a inclusão, nos textos de linguagem jurídica, de erros observados neles frequentemente, como a redundância ("não tem o discernimento suficiente para discernir").

Tá ligado! Diálogo interdisciplinar com Arte. A obra de Lygia Clark é estudada no Capítulo 12 do volume de Arte. Caso os estudantes disponham do volume, explore com eles as informações sobre a obra para que tenham uma compreensão mais ampla das propostas de interação. Se for possível, solicite ao professor de Arte que explore a série *Bichos*, contextualizando-a em relação a outras propostas semelhantes e discutindo mudanças na interação com o público determinadas pelos usos das tecnologias de comunicação.

Tá ligado!

No campo da Arte, uma tendência importante da contemporaneidade é a interação com o público, cuja participação passa a ser fundamental na construção do sentido da obra de arte. As obras da série *Bichos*, da artista plástica Lygia Clark, por exemplo, preveem a manipulação pelo público.

Fala aí!

Você gostou da obra *Delegado Tobias*? Tem interesse em ler obras semelhantes?

Estratégia: Faça referência aos recursos usados pelo autor para sustentar sua opinião.

Fala aí! Resposta pessoal. É importante que os estudantes discutam as obras para que possam perceber suas predileções e formar um acervo pessoal com obras do repertório literário contemporâneo. Caso não estabeleçam comparações entre *Delegado Tobias* e *O pai da menina morta*, indique essa possibilidade tendo em vista o fato de serem autoficção, uma forte tendência da literatura contemporânea brasileira.

Bate-papo de respeito. É esperado que os estudantes discutam a relação entre obras de leitura mais fácil e maiores vendas (mencionando os *best-sellers*, por exemplo); a importância de democratização da leitura literária; a relevância da presença de escritores que se dediquem a uma produção inovadora, buscando alcançar uma literatura superior ao padrão médio; a noção de que "leitor médio" corresponde a um estereótipo e carrega certo preconceito em relação à capacidade leitora da população. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

EXPRESSÃO Dialogando com sua biblioteca cultural

Neste projeto, os estudantes vão pesquisar e apresentar aos colegas obras canônicas. De um lado, a atividade estimula uma relação afetiva com obras do cânone ocidental, especialmente as brasileiras e as portuguesas, promove trocas culturais e favorece a percepção de continuidades e rupturas entre as obras produzidas no passado e aquelas produzidas hoje. De outro, propõe a resolução de um problema, o que exige dos estudantes o estabelecimento de um objetivo pessoal e a tomada de decisões com base no contexto e nos recursos disponíveis. É importante que você acompanhe os trabalhos a fim de subsidiar estudantes com dificuldades para que possam superar os desafios e potencializar o trabalho dos demais.

Neste capítulo, você entrou em contato com textos publicados recentemente, os quais mostram formas novas de composição.

No entanto, ao longo de seus estudos, você leu obras escritas há bastante tempo, em outros séculos. São textos significativos da literatura ocidental, principalmente a brasileira e a portuguesa. Eles pertencem ao cânone, isto é, a um acervo de composições que, por sua qualidade e capacidade de influência, são prestigiadas.

Procure buscar, em sua memória – que é sua biblioteca cultural –, uma obra que tenha conversado com seus sentimentos, inquietações existenciais, posicionamentos políticos e que seja um cânone. Também são bem-vindas as obras canônicas que você leu sem a indicação da escola. Seu objetivo é mostrar a obra aos colegas, incentivando-os a conhecê-la. A seguir, são apresentadas algumas orientações, mas, com base em seu conhecimento, você deve encontrar a melhor solução para atingir seu objetivo.

Etapa 1 – Pesquisa

Após escolher a obra, pesquise informações sobre ela, considerando a necessidade de informar seus colegas e mostrar a relação do texto com nosso tempo.

Prepare uma fala curta, de 4 minutos em média, para apresentar o resultado da pesquisa. Não se esqueça das condições necessárias para que uma pesquisa seja válida e consistente.

Etapa 1. Durante a produção, pergunte a alguns estudantes como deve ser uma pesquisa adequada. Verifique se mencionam que deve ser feita em fontes confiáveis: artigos em revistas acadêmicas, reportagens em jornais e revistas bem conceituados, livros didáticos etc.

Quanto ao escopo da pesquisa, espera-se que mencionem a busca de dados como:

- A que escola literária se filia? Como dialoga com o contexto político, econômico, filosófico e artístico da época em que foi escrita? Do que fala a obra? Qual é seu gênero?
- O tema da obra se mantém vivo na contemporaneidade ou diz respeito a um momento específico da história humana? Há algo nela que a aproxime das inovações propostas pela literatura contemporânea (tendência a síntese, hibridismo, fragmentação etc.)?
- Há alguma curiosidade sobre a obra que mereça ser conhecida?
- Por que você gostou dessa obra?

Etapa 2 – Montagem das estações

A socialização da obra será feita em estações dentro da sala de aula. Você receberá colegas que desejam ouvir sua exposição.

Para compor a estação, escolha objetos que possam criar uma atmosfera que remeta a seu conteúdo e, se possível, exponha uma edição da obra. Por exemplo, o romance *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, pode estar acompanhado de um varal com roupas para representar o trabalho das lavadeiras, de um vestido florido para indicar a personagem Rita Baiana e de um caderno de notas para sugerir as anotações de lucro do personagem João Romão.

Etapa 3 – Exposição

Seguindo as instruções do professor, organizem-se em quatro ou mais turnos. Uma parte dos estudantes ocupará a sala de aula para arrumar suas estações. Em seguida, a turma voltará e cada estudante escolherá qual exposição deseja acompanhar. Haverá um rodízio com tempo definido pelo professor.

Depois, os expositores recolherão seu material e se incluirão no grupo de ouvintes. Uma nova equipe de expositores ocupará a sala. Isso deve ser feito até que todos tenham tido a oportunidade de expor o trabalho.

Esteja atento para que os estudantes se distribuam de maneira relativamente uniforme entre as estações. Se achar necessário, estipule um número máximo de ouvintes por estação.

Recado final

Observa-se que o acesso à tecnologia pode ampliar as condições de produção de literatura e favorecer o acesso a obras recentes, produzidas para publicação em suportes digitais, e a obras mais antigas, que podem ser acessadas em bibliotecas digitais.

Considere esse contexto e atreva-se a ampliar seu repertório. Há muitos autores legais a conhecer e propostas tão diferentes entre si que, provavelmente, você passará a admirar novos artistas e a desejar um convívio mais intenso com a literatura. Aproveite essa possibilidade de prazer e de aprendizagem.

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

Leitura puxa leitura

Se você gostou do *poema-post* de Ryane Leão, siga o fio para conhecer outras sugestões de perfis poéticos que poderão lhe interessar.

Jarid Arraes é autora do livro de contos *Redemoinho em dia quente* (2019) e criadora de um clube de leitura.



A autora Jarid Arraes.

MATHILDE MISSIONEIRO/FOLHAPRESS

João Doederlein popularizou seus textos nas redes sociais. O poeta escreve sobre temas como saúde mental e relações amorosas.



O poeta João Doederlein.

ARQUIVO PESSOAL

Igor Pires da Silva faz sucesso nas redes com seus *Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente* (2017). Suas reflexões abordam a vida e o amor.



O escritor Igor Pires da Silva.

ACERVO PESSOAL

Mar Becker tem diversas postagens poéticas em sua rede social.



A poetisa Mar Becker.

ACERVO PESSOAL

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

Com o avanço tecnológico, ficou cada vez mais comum a autopublicação, que é o nome dado ao processo em que o próprio autor publica seu livro, sem o intermédio de uma editora. Conheça alguns escritores bem-sucedidos que produziram suas próprias obras.

Pesquise sobre o autor Eduardo Spohr, jornalista brasileiro autor de narrativas épicas. Seu romance de estreia, *A Batalha do Apocalipse* (2010), alcançou grande sucesso. Spohr também é *podcaster*.

Pesquise sobre André Vianco, um dos maiores autores independentes da atualidade. Vianco é conhecido por suas obras de fantasia e terror, especialmente aquelas que exploram o tema do vampirismo. Seu primeiro romance de destaque foi *Os Sete* (2000).

Conheça as autoras Tati M. Ribeiro e Juliana Giacobelli. Tati publicou *O que aconteceu no quarto 21?* (2023) e Juliana é a autora de *Coronel Mostarda com o castiçal na biblioteca* (2023).



REPRODUÇÃO/EDITORA DA AUTORA



REPRODUÇÃO/EDITORA PITAYA

Capas de livros de Tati M. Ribeiro e Juliana Giacobelli.

Ao pesquisar em redes sociais, você já deparou com um escritor, ilustrador ou quadrinista que tenha chamado sua atenção? Faça um boxe apresentando o artista a seus colegas.

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

A BNCC E AS EXPERIÊNCIAS NESTA OBRA

Habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trabalhadas neste volume

Capítulo	CG*	CE**	Habilidades de Linguagens	Habilidades de Língua Portuguesa
1	1, 2, 4, 5, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP24, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP43, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP47
2	1, 2, 4, 5, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP35, EM13LP40, EM13LP42
3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301 EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP25, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP34, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP42, EM13LP43
4	1, 2, 4, 5, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP43, EM13LP45, EM13LP51, EM13LP53
5	1, 2, 4, 6, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG501, EM13LGG602, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP09, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP37, EM13LP42, EM13LP45, EM13LP46, EM13LP49
6	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10	1, 2, 3, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP25, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP45
7	1, 2, 3, 4, 8, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP20, EM13LP43, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53

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

Capítulo	CG*	CE**	Habilidades de Linguagens	Habilidades de Língua Portuguesa
8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP09, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP32, EM13LP43, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52
9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10,	1, 2, 3, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP21, EM13LP24, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP43, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP53
10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP13, EM13LP15, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP33, EM13LP34, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52, EM13LP54
11	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP24, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP34, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54
12	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP32, EM13LP34, EM13LP46, EM13LP47, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54
13	1, 2, 3, 4, 7, 9, 10	1, 2, 3, 4, 6, 7	EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP18, EM13LP20, EM13LP32, EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP54

* Competências gerais. ** Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias.

Capítulos "Experienciando..." deste volume: experiência trabalhada e campo de atuação da BNCC ao qual se relaciona

Capítulo	Experiência	Campo de atuação
3 – Experienciando descobrir como se descobre	De descobrir	Das práticas de estudo e pesquisa
6 – Experienciando combater a desinformação	Crítica	Jornalístico-midiático
10 – Experienciando fazer política com arte	Do grito	Artístico-literário
13 – Experienciando ler a literatura feita agora	Do novo	Artístico-literário

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora 24, 2015.
Conjunto de anotações de aulas proferidas pelo filósofo Aristóteles sobre poesia e arte.

ARRIGUCCI JR., Davi. **Humildade, paixão e morte**: a poesia de Manuel Bandeira. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
Nesse consistente ensaio, o contexto sociocultural em que os poemas do escritor modernista foram produzidos e a relação entre eles e outras artes são objetos de análise, revelando o que há de grandioso em um trabalho poético que poderia passar por comum.

ATHAYDE, Tristão de (Alceu Amoroso Lima). **Contribuição à história do Modernismo**: o Pré-Modernismo. Rio de Janeiro: Agir, 1948.
Obra em que o crítico literário, mais conhecido por seu pseudônimo, apresenta a expressão *pré-modernismo* pela primeira vez.

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2018.
Obra que aborda a norma-padrão escrita do português em uso no Brasil, apresenta informações sobre a evolução do conceito de gramática e fornece ferramentas para a interpretação de textos para redação.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
Voltada à formação docente, essa obra dedicada ao estudo e à descrição do português brasileiro contemporâneo apresenta uma inovadora concepção de língua e de linguagem, colocando em relevo a reflexão sobre a língua em uso.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
Atravessando o campo da linguística e da filosofia, a obra apresenta conceitos-chave teóricos problematizados por Bakhtin em três importantes momentos de sua carreira.

BASTIDE, Roger. **A poesia afro-brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1943.
Livro que estuda a presença negra na literatura brasileira ao longo do século XIX e chega até o século XX, abordando o fenômeno a que o sociólogo denomina "puritanismo do preto".

BASTIDE, Roger. Le Symbolisme brésilien. *In*: **Mercure de France**, Paris, 1º nov. 1953.
Artigo acadêmico em que o autor analisa o Simbolismo brasileiro, destacando seu contato com a realidade social e ressaltando a especificidade da crítica literária no Brasil como atividade estético-política.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1995.
Ao defender um trabalho com a gramática que ajude os estudantes a produzirem discursos variados, escolhendo o registro mais adequado às diversas situações comunicativas, o autor explicita a importância de estudar tanto a norma padrão quanto as formas coloquiais.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
Abordando a língua em uso nos mais diversos contextos sociais e reunindo observações sobre possibilidades gramaticais, exemplos e contribuições de autores clássicos e contemporâneos, a obra oferece informações confiáveis, exercícios de fixação de conceitos e soluções de dúvidas.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 34. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.
Gramática com conteúdo reunido por Evanildo Bechara.

BILAC, Olavo; PASSOS, Guimarães. **Tratado de versificação**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1905.
Obra que celebra a criação estética e desvenda o fazer poético, constituindo-se em importante fonte de conhecimento para a leitura e a produção do texto literário.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
O autor analisa as relações entre o processo histórico nacional e as formas literárias presentes desde a colonização até a indústria cultural.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.
Organizada em oito partes, a obra trata de temas como Condição Colonial, Barroco, Arcádia e Ilustração, Romantismo, Realismo, Pré-Modernismo, Modernismo e Tendências Contemporâneas e História da Literatura Brasileira.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.15/2000**.
Parecer que trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (Funai). Da grafia dos nomes indígenas. *In*: **Manual de redação oficial da Funai**. Brasília: Funai, 2016.
Manual que orienta a redação e reúne modelos de documentos de uso comum às diversas áreas de atuação do governo com o objetivo de defender e proteger os direitos dos povos indígenas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio. Acesso em: 12 set. 2024.
Documento normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru: Edusc, 1999.
Obra que aborda o processo de argumentação em sua essência, dinâmica e implicações na comunicação.

BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
Livro que reúne relatos de pesquisas e reflexões realizados em universidades brasileiras sobre questões relacionadas ao ensino dos gêneros textuais, como a análise dos gêneros multimodais e dos multiletramentos, da produção de materiais didáticos para EJA, entre outras.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.
Tendo como referência o quadro teórico do sociointeracionismo, o autor apresenta caminhos para o interacionismo sociodiscursivo partindo da análise de 120 exemplos de textos autênticos.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
Gramática de cunho estruturalista com foco em Fonologia e Morfologia.

CAMARGOS, Márcia. **Semana de 22**: entre vaias e aplausos. São Paulo: Boitempo, 2002.
Obra crítica e abrangente sobre o evento que continua despertando interesse e reflexão até os dias atuais. Desmistificando a Semana de Arte Moderna, a autora analisa o contexto cultural da época e consulta vasta bibliografia para mostrar o festival modernista por diferentes ângulos.

CAMPOS, Haroldo de. **Morfologia do Macunaíma**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
Estudo que propõe uma discussão substantiva sobre os métodos e problemas da moderna semiologia da prosa.

CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. *In*: ANDRADE, Oswald de. **Obras completas de Oswald de Andrade**. São Paulo: Globo, 2003.
Partindo da explicação de Marx sobre o que é ser radical, Haroldo de Campos escreve sobre a poesia de Oswald de Andrade.

CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. *In*: CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
Ensaio em que Candido faz uma análise crítica da obra *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo.

CANDIDO, Antonio. **Ficção e confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. São Paulo: Editora 34, 1992.
Obra que reúne quatro ensaios de Candido sobre a obra de Graciliano Ramos.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
Obra central da produção do autor que, entrelaçando reflexão histórica e estética, analisa o Arcadismo e o Romantismo brasileiros à luz do objetivo que os autores dessas escolas literárias se propuseram: o de ter uma literatura capaz de fazer parte da constituição do país.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
Livro em que Candido estuda as relações entre o meio social e a arte, esclarecendo o sentido da crítica dialética. Para o autor, na interpretação de uma obra é preciso considerar as circunstâncias históricas de sua composição e as operações formais que a constituem.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
Reunindo alguns dos ensaios mais importantes de Candido, a obra se organiza em duas partes. Machado de Assis, Guimarães Rosa, Oswald de Andrade e Sérgio Buarque de Holanda são alguns dos autores por ele estudados. Destaca-se "O direito à literatura", texto sobre a necessidade humana da fabulação.

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

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira**: das origens ao Realismo. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
Obra em que os autores analisam criticamente a literatura brasileira, suas principais escolas e representantes, desde suas origens até o Realismo.

CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
Importante obra que entrelaça linguística, arte e filosofia na discussão sobre a personagem nas obras ficcionais.

CARA, Salete de Almeida. Machado de Assis nos anos 1870. *In*: COELHO, Márcia; FLEURY, Marcos (org.). **O bruxo do Cosme Velho**: Machado de Assis no espelho. São Paulo: Alameda, 2004.
Texto de uma obra que reúne vários ensaios em torno de Machado de Assis. Os ensaios foram apresentados em evento organizado pela Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica (SBPA) de São Paulo, que vem se consagrando como tradição entre os psicanalistas junguianos.

CARPEAUX, Otto Maria. Uma crítica ao Simbolismo. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 24 maio 1953.
Artigo de reflexão sobre o movimento e os escritores simbolistas.

CARVALHO, Ronald de. **Pequena história da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Briguiet, 1922.
Concisa história da literatura brasileira apresentada pelo poeta e estudioso que participou da Semana de 22.

CASTELLO, José Aderaldo. **A literatura brasileira**: origens e unidade (1500-1960). 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2004.
Obra de referência sobre a criação literária no Brasil, desde suas origens até os anos 60 do século XX. Enfatizando a configuração do universo brasileiro, o autor aborda a busca da criação literária interna, as temáticas geradoras de ciclos literários e os aspectos ideológicos que conferiram unidade à produção.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
Obra que apresenta propostas de trabalho que dialogam com os desafios lançados pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
Em vez de ser uma gramática da língua portuguesa, essa obra assume ser a gramática do português falado por mais de 200 milhões de indivíduos no Brasil. Ultrapassando a barreira da descrição, o autor se volta para o que ocorre na linguagem mental, pré-verbal. O limite da sentença também é ultrapassado, pois o trabalho tem início no texto.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
Nesse livro, os autores fazem um consistente mapeamento dos principais conceitos da Análise do Discurso. Reunindo mais de quatrocentos verbetes, a obra é indispensável a quem se dedica a analisar a construção e a desconstrução de sentidos presentes na fala e no texto.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
O autor apresenta questões centrais para o estudo da literatura brasileira, desde suas origens até o século XX, o que faz dessa obra uma referência importante para o estudo do tema.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
A obra descreve o português atual em sua forma padrão, isto é, a utilizada por muitos escritores brasileiros, portugueses e africanos do Romantismo para cá. Além de mostrar a unidade da língua em sua diversidade, especial atenção foi conferida às diferenças entre as modalidades nacionais e regionais do idioma.

DECADENTISMO. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Verbete da Enciclopédia.
Termo que descreve uma sensibilidade estética observada no fim do século XIX. Marcada pelo subjetivismo e pela descoberta do inconsciente, essa inclinação estética se contrapõe ao Realismo e ao Naturalismo. Os escritores e poetas simbolistas dos anos 1880 e 1890 são considerados os primeiros representantes do decadentismo.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
Coletânea de ensaios que apresenta subsídios teóricos e sugestões para a análise de múltiplos gêneros textuais em uma perspectiva que concebe a língua como atividade interativa de caráter social, histórico e cognitivo.

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

ECO, Umberto. O resgate romântico do feio. *In*: ECO, Umberto. **A história da feiura**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
Um dos textos do importante ensaio que aborda a ideia da feiura desde a Antiguidade Clássica até os tempos atuais. Refletindo sobre as transformações do conceito, Eco propõe um passeio por textos antológicos e por extraordinárias ilustrações.

ELIS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.
Obra dividida em três partes: a primeira discute o trabalho com oralidade na sala de aula, a segunda explora a escrita e a terceira aborda a leitura.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).
Obra que propõe o exame de dois fatores que contribuem para a construção da textualidade (coesão e a coerência), valendo-se da análise sobre o uso e funcionamento desses mecanismos em obras de escritores como Carlos Drummond de Andrade e Luis Fernando Verissimo.

FIORIN, José Luís. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecilia (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
Obra que apresenta as diversas acepções dos conceitos de texto e de discurso. Também aborda a relação entre essas variações e as diferentes concepções e abordagens da linguagem.

FIORIN, José Luís. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
Continuação do livro *Bakhtin: conceitos-chave*, nesse volume pesquisadores do pensamento bakhtiniano situam conceitos como análise e teoria do discurso, diálogo, interdiscursividade e intertextualidade.

FIORIN, José Luís (org.). **Introdução à linguística II**: princípios de análise. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.
Obra que apresenta os princípios de análise dos fenômenos da linguagem: estudo dos sons, exame da palavra e seus componentes, análise da sentença, investigação do sentido, das categorias da enunciação e da organização do discurso. Cada capítulo propõe uma lista de exercícios relacionados à análise linguística.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **O império do Belo Monte**: vida e morte de Canudos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.
Obra que analisa as circunstâncias sociais, econômicas e políticas que deram origem à Guerra de Canudos. Um livro fundamental para compreender a liderança de Antônio Conselheiro e os motivos que levaram um país inteiro a se colocar contra um minúsculo povoado do sertão nordestino.

GANCHO, Candida V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.
Obra que orienta a análise do texto ficcional a partir do exame das especificidades do gênero épico, dos elementos da narrativa e dos discursos.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 13. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
Publicada em 1967, essa obra continua sendo uma das principais referências para o ensino da escrita no Brasil, por se ancorar na convicção de que para aprender a escrever é preciso, primeiro, aprender a pensar.

GLEDSON, John. O Realismo enganoso de Machado de Assis: uma interpretação divergente de Dom Casmurro. *In*: GLEDSON, John. **Machado de Assis**: ficção e história. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
Obra em que Gledson apresenta e interpreta alguns dos textos de Machado de Assis, analisando o desenvolvimento do escritor entre 1885 e 1908, ano em que morreu. Além das crônicas que evidenciam o humor machadiano, romances famosos compõem o estudo.

GOLDBERG, Lewis R. The development of markers for the Big-Five factor structure. **Psychological Assessment**, v. 4, n. 1, p. 26-42, 1992.
Estudo de apresentação sobre as competências socioemocionais propostas por Lewis Goldberg.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: ALAIN, Paire (dir.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
Nesse artigo, Goulemot defende a ideia de que ler exige dar sentido, não encontrar um já estabelecido pelo autor do texto.

GRIECO, Agripino. **Evolução da poesia brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.
A obra propõe uma análise temporal da poesia produzida no Brasil até o momento de sua publicação.

GUINSBURG, J. (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
A obra apresenta estudos sobre as diferentes manifestações do Romantismo a partir do olhar de pensadores ligados à História, Filosofia, Linguística, Poesia, Prosa, Ficção, Teatro, Pintura e Música.

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

GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (org.). **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Stylus, v. 12).
Obra que apresenta um amplo painel do movimento que vem marcando a produção artística mundial desde os anos de 1980. Os ensaios nela reunidos permitem que o leitor acesse um conteúdo detalhado sobre o Pós-Modernismo, com sínteses expositivas e discussões que ajudam a compreender suas origens e implicações nos diferentes domínios das artes, das ciências e da filosofia.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix e Universidade de São Paulo, 1969.
Livro que examina a contribuição da linguística estrutural para a teoria da comunicação, a antropologia, literatura, gramática, tradução e as pesquisas acerca dos distúrbios da fala.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).
Com uma linguagem clara, esse livro apresenta e explicita as técnicas de segmentação do vocábulo em morfemas, aborda a classificação conceitual desses elementos linguísticos e ressalta sua importância para a compreensão de alguns aspectos da flexão nominal e verbal.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
Livro que identifica os mecanismos constitutivos do texto e, a partir deles, propõe o exame das classes de palavras e de sentenças, dos conectivos, dos processos de ordenação e de retomada do tema, dos tempos verbais, entre outros fenômenos.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-relação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.
Obra que aborda a linguística do discurso, encarando a linguagem como lugar de interação que leva ao estabelecimento de vínculos e compromissos. Além disso, explora os jogos de linguagem presentes nos textos.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
Nesse livro, a autora estuda as atividades discursivas e suas marcas na materialidade linguística. Também aborda questões relativas à produção de sentido presentes na fala e na escrita.

KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Fundamentos).
Livro que mostra como a análise sintática permite a decomposição da frase e o estudo de sua estrutura, evidenciando que, se tratada de forma crítica, a análise sintática pode se tornar um eficaz instrumento de comunicação linguística.

LAFETÁ, João Luiz. **1930**: a crítica e o Modernismo. São Paulo: Duas Cidades, 1974.
Livro que examina a passagem do projeto estético modernista dos anos 1920 ao projeto ideológico dos anos 1930.

LINS, Álvaro. Valores e misérias em Vidas secas. *In*: LINS, Álvaro. **Os mortos de sobrecasaca**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
Texto da antologia que reúne diversos artigos oriundos de estudos anteriores feitos pelo autor. Na obra são examinados a poesia, o romance, o teatro e a posição de intelectuais e críticos durante os vinte anos da produção literária moderna.

LUFT, Celso Pedro. Introdução. **Dicionário prático de regência verbal**. São Paulo: Ática, 1995.
Obra de consulta para questões suscitadas pela complexa regência dos verbos na língua portuguesa.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. São Paulo: Globo, 2003.
Destinada a professores do ensino médio e estudantes dos cursos de graduação em Letras, a obra aborda o português em uso no Brasil e se baseia nas teorias de Noam Chomsky e Nikolai Sergeevich Trubetzkoy.

MANZOLILLO, Vito César de Oliveira. **A derivação e seus subtipos**: um estudo comparativo. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/trab_completos/A%20deriva%C3%A7%C3%A3o%20e%20seus%20subtipos%20-%20VITO.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.
Estudo comparativo centrado na observação da derivação e de seus subtipos sob a perspectiva de autores diversos.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
Obra que reúne estudos muitas vezes inacabados e ideias preliminares e que toma a língua como um conjunto de práticas enunciativas. Noções de língua, texto, gênero, compreensão e sentido situam-se na perspectiva sociointeracionista.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hiper- textos digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
Livro que aborda as principais modificações promovidas nas atividades linguístico-cognitivas a partir das inovações tecnológicas. Além disso, discute como as mudanças afetam os processos de ensino e de aprendizagem.

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

MATTOSO, Glauco. **Tratado de versificação**. São Paulo: Annablume, 2010.
Obra que recorre a uma coleção de poemas lusófonos e brasileiros (de Camões a Cecília Meireles, da poesia erudita à popular) para estudar com profundidade os elementos constitutivos da composição do poema.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa 1. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
Obra que oferece informações criteriosamente selecionadas e articuladas sobre o processo da criação literária. O primeiro volume se dedica ao exame das formas em prosa, como o conto, a novela e o romance.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 36. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Simbolismo e Modernismo são examinados nessa obra, que também apresenta uma introdução acerca das características gerais da literatura portuguesa.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
Antologia de textos literários representativos dos principais autores e das várias fases históricas da literatura portuguesa, desde o Trovadorismo ao Modernismo.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
Obra de referência para quem se interessa por literatura e, particularmente, para estudantes e professores de Letras. Reúne mais de setecentos verbetes que, de acordo com a importância do assunto, podem corresponder a informações sintéticas ou a ensaios analíticos mais robustos.

MURICY, Andrade. **Panorama da poesia simbolista brasileira**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.
Nesse volume, Muricy se dedica ao estudo da criação simbolista em nosso país.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
Obra que oferece uma sistematização dos usos gramaticais correntes no Brasil e reflexões pautadas em princípios teóricos que consideram a gramática normativa para informar sobre restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados e vivos.

NOVAES, Adauto (org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
Coletânea organizada pelo autor que reúne artigos de sociólogos, filósofos, psicólogos e outros intelectuais humanistas dispostos a refletir sobre a oposição entre o chamado mundo bárbaro e o mundo civilizado.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.
Leitura da obra de Clarice Lispector realizada pelo filósofo e crítico literário Benedito Nunes.

OLIVEIRA, Mary de (org.). **João Cabral de Melo Neto**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.
Obra que reúne a produção completa em prosa e poesia de um dos principais autores do século XX.

PASSOS, Cleusa Rios Pinheiro. **Confluências**: crítica literária e psicanálise. São Paulo: Nova Alexandria/Edusp, 1995. (Série Pensamento Universitário).
Coletânea de ensaios literários que se baseia em conceitos freudianos e lacanianos. Analisando obras de autores consagrados como Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Manuel Bandeira, Passos estabelece interessantes relações entre literatura e psicanálise.

PIGNATARI, Décio. Marco zero de Andrade. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo: 24 out. 1964. (Suplemento literário).
Texto que examina a produção de Oswald de Andrade e sua posição na história da literatura brasileira.

PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Nomenclatura Gramatical Brasileira. [*S. l.*]: Iltec, [20--]. Disponível em: http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras. Acesso em: 12 set. 2024.
Uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira apresentada no Portal da Língua Portuguesa, repositório organizado de recursos linguísticos.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Organização e apresentação da edição brasileira: Augusto de Campos. Tradução: José Paulo Paes e Augusto de Campos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
Considerado o manual da didática poudiana, nessa obra discute-se o significado de literatura e apresentam-se maneiras de entender a leitura literária.

PRADO, Décio de Almeida. O advento do Romantismo. *In*: PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1999.
Um dos textos presentes na obra que aborda as artes cênicas no período que vai dos autos do padre José de Anchieta ao teatro do Rio de Janeiro no começo do século XX.

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

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Série Projetos paralelos, v. 1).
Obra de iniciação à análise da língua oral que aborda questões como a estruturação de tópicos ou temas, os procedimentos de reformulação, o emprego de sinais característicos da língua oral (marcadores conversacionais) e a sobreposição de vozes, evidenciando que a língua falada tem suas regras próprias.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.
Organizada por pesquisadores e especialistas em ciências sociais e áreas correlatas, essa obra reúne e define conceitos essenciais para o estudo das relações étnico-raciais no Brasil e no mundo, abrangendo temas como racismo, discriminação, identidade e diversidade.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
Livro que discute propostas e experiências de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa na sala de aula.

RONCARI, Luiz. **Literatura brasileira**: dos primeiros cronistas aos últimos românticos. São Paulo: Edusp, 1995.
Com o objetivo de ensinar a analisar a literatura, essa obra oferece ao leitor os recursos críticos necessários para acessar as múltiplas relações envolvidas em um texto. O livro se organiza em quatro seções, que destacam os períodos clássico, barroco, arcádico e romântico, as características gerais de cada época e a função da literatura para a sociedade em cada momento.

ROSENFELD, Anatol. **Texto/contexto I**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
Nexos entre teatro, pintura, cinema e literatura são relevados nas paisagens críticas apresentadas por Rosenfeld, autor que transita por Shakespeare e Schopenhauer, Mário de Andrade e Thomas Mann, Kafka e Augusto dos Anjos.

SARAIVA, Antônio José; LOPES, Óscar. **História da literatura portuguesa**. 17. ed. corrigida e atualizada. Porto: Porto Editora, 2011.
Obra essencial para o estudo da literatura portuguesa e suas correntes literárias.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Vozes, 2015.
Livro em que o filósofo responde às críticas de escritores sobre seu posicionamento a respeito da literatura, afirmando seu engajamento político.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto**: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.
Com mais de vinte anos de experiência em sala de aula, os autores apresentam, nesse livro, uma proposta de trabalho com texto para ser realizada na escola. Cada uma das lições desenvolve-se em torno de uma questão teórica. A obra ainda propõe atividades de redação e questões de vestibulares.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
Obra em que os autores diferenciam gênero de tipologia textual, justificam a proposta de trabalho com gêneros textuais e oferecem chaves para a compreensão do conceito de gênero. Além disso, discutem quais gêneros selecionar para o ensino e como organizá-los ao longo do currículo tendo em vista a progressão das aprendizagens.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Contos completos de Lima Barreto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
Livro que reúne todos os contos publicados em vida por Lima Barreto e que conta com a organização, a apresentação e as notas de Lilia Moritz Schwarcz.

SILVA, José Romerito. **O grau em perspectiva**: uma abordagem centrada no uso. São Paulo: Cortez, 2015.
Nessa obra, o autor aborda a natureza semântica, expressiva e funcional da categoria grau, compreendendo-a como uma das estratégias discursivas mas utilizadas nos processos intercomunicativos.

SPINA, Segismundo. **Era medieval**. 11. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Coleção Presença da literatura portuguesa).
Obra que aborda o importante período marcado pelas crônicas historiográficas de Fernão Lopes e pelas peças de Gil Vicente.

SQUARISI, Dad. **Manual de redação e estilo para mídias convergentes**. São Paulo: Geração, 2011.
Escrito com leveza e humor, esse manual tem o objetivo de orientar desde a redação de uma reportagem até um texto escolar, considerando as condições de produção presentes nos diferentes contextos.

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

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**: a comédia, o drama, a tragédia, o romance, a novela, os contos, a poesia. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007. (Coleção Enfoques letras).
Livro que tem como objetivo fazer o leitor reconhecer o gênero de uma obra e que apresenta a origem do conceito, as características dos grandes gêneros tradicionais e dos subgêneros, entre outros conteúdos que instrumentalizam o estudante em seu trabalho sobre os textos.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.
Ao relacionar objetivos de ensino, concepção de linguagem, avaliação linguística, do texto e do discurso, o autor oferece um quadro de referência que orienta o professor quanto ao trabalho com a gramática na sala de aula.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
Obra que reúne noções relevantes da linguística textual e procura aplicá-las à análise de redações de vestibular.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
Livro que apresenta conselhos práticos para a tomada de consciência sobre os mecanismos da linguagem. Abordando noções de linguística geral e semiologia, a obra objetiva ensinar a ler-escrever, entender (ouvir e compreender), falar.

VILELA, Ana C. *et al*. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 14, n. 1, jan./jun. 2006.
Periódico trimestral de Linguística Teórica e Análise Linguística, patrocinado pela Faculdade de Letras e pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore V. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Almedina, 2001.
Nessa gramática, exploram-se as relações semântico-funcionais, os estudos das unidades básicas do sistema linguístico e os processos de construção do texto.

VILLA, Marco Antônio. **Canudos**: o campo em chamas (1893-1897). São Paulo: Saraiva, 2013. (Coleção Que história é esta?).
Livro que discute o contexto em que ocorre a Guerra de Canudos, permitindo que o leitor acompanhe as contradições desse episódio e da imagem de Antônio Conselheiro.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Schwarcz, 1999.
O livro aborda a história da linguagem musical e as tradições musicais do mundo todo.

ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*?. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, jun. 2007.
Artigo que visa sintetizar os principais resultados de pesquisas sobre a gramaticalização da forma pronominal *a gente* no português do Brasil. Além disso, apresenta uma série de questões que ainda exigem investigação.

ZOLA, Émile. **O romance experimental e o Naturalismo no teatro**. Tradução de Ítalo Caroni e Célia Berreini. São Paulo: Perspectiva, 1982.
Nessa obra, o autor apresenta dois textos representativos do credo naturalista e das concepções estéticas que regeram sua arte no romance e no teatro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES

Você deve ter observado que, espalhados pelos capítulos, há boxes nomeados **Biblioteca cultural** e seções **Leitura puxa leitura**. São sugestões comentadas de *sites*, livros, filmes etc. que complementam seus estudos sobre o tema em foco. Não deixe de consultar esse material!

Além dos boxes **Biblioteca cultural**, fornecemos a você referências bibliográficas comentadas ao longo dos capítulos (em magenta) e na parte específica do **Suplemento para o professor**. Avalie a pertinência ou não de indicá-las aos seus estudantes.

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

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

Cara professora, caro professor,

Quando você receber esta coleção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) terá quase dez anos de existência. Em 2017, foi homologada a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, a do Ensino Médio, que, em conjunto, estabelecem conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes ao longo da escolaridade básica. Comprometida com a educação integral, a BNCC defende práticas pedagógicas atentas ao desenvolvimento pleno dos estudantes, os quais assume como integrantes e protagonistas de práticas sociais nos vários campos de atuação.

Nesta coleção da área de Linguagens e suas Tecnologias – que inclui três volumes de Língua Portuguesa, um volume único preparatório para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e um volume único de Arte –, nós nos alinhamos integralmente às propostas da BNCC e dos documentos oficiais que estabelecem os objetivos e exigências do Ensino Médio.

Em primeiro lugar, porque partilhamos a concepção de que a educação não deve privilegiar uma dimensão única; é necessário desenvolver competências que mobilizem "conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8), como preconiza a BNCC.

Em segundo lugar, porque entendemos que o mundo contemporâneo exige novas competências para:

> [...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Em terceiro lugar, por identificarmos na BNCC o diálogo com propostas oficiais anteriores a ela e com estudos recentes importantes, como os relacionados às competências socioemocionais e à metacognição.

Em quarto lugar, porque concordamos com a visão segundo a qual "cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis" (Brasil, 2018, p. 463).

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

Esta coleção estará nas mãos dos estudantes a partir de 2026, momento em que as turmas de Ensino Médio serão formadas por estudantes que já cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental quando os currículos passaram a ser elaborados conforme a BNCC – a partir de 2018. Há de se considerar, portanto, que a efetivação das propostas desse documento estará em andamento; não teremos, ainda, estudantes que tenham completado a Educação Básica inteiramente dentro das diretrizes estabelecidas por ele.

Assim, considerando este momento da BNCC nas escolas brasileiras, optamos, nas comunicações com você, professor, por citar competências e habilidades mobilizadas pelas atividades e, eventualmente, parafrasear trechos do documento. Como educadores, precisaremos nos familiarizar cada vez mais com o texto da BNCC e, ainda que você o conheça e recorra a ele nas discussões sobre sua prática e na elaboração de seus cursos, acreditamos que não é demais a menção constante a ele, para uma apropriação mais completa. Também pretendemos, ao citar a BNCC, que você entenda as opções metodológicas da coleção, para colocar as atividades em prática com segurança ou fazer as adaptações pertinentes à sua realidade.

Neste **Suplemento para o professor**, há, ainda, orientações específicas para o desenvolvimento das atividades. Sugerimos que você as leia com antecedência, para organizar suas práticas. Essas orientações podem ou não estar referenciadas na reprodução do **Livro do estudante**, sendo válida uma análise em conjunto dessas informações.

Tanto no **Livro do estudante** como aqui, constam, além disso, comentários sobre os tópicos estudados e a indicação dos principais textos teóricos a que recorremos para definir recortes de conteúdo. Em alguns momentos, mostramos que ocorreram avanços nos estudos linguísticos e explicamos por que optamos – ou não – por incorporá-los a esta coleção; no caso do volume único de Arte, quando é necessário, indicamos a bibliografia a que recorremos para fazer os recortes apresentados ou para complementar a abordagem.

Por meio de nossa prática de quase três décadas em sala de aula e de estudos teóricos consistentes, procuramos produzir uma coleção atualizada e arejada, que possa interessar aos estudantes e, sobretudo, os convide à *experiência* (conceito explorado mais adiante). Essa preocupação se traduz, inclusive, no planejamento do projeto gráfico, desenvolvido para o conjunto dos cinco volumes. Cada elemento gráfico, cor, vinheta, ilustração, fotografia foi pensado para dialogar com os adolescentes – sempre compreendidos como juventudes, e não como juventude única.

Na seleção dos textos, nas atividades, nas abordagens teóricas e na organização do conteúdo, procuramos criar um trabalho marcado pela precisão conceitual e progressão e, ao mesmo tempo, prazeroso. Levamos isso em conta, por exemplo, ao equilibrar atividades mais densas com outras mais simples ou de realização mais ágil; ou ao criar atividades que dialogam com as culturas juvenis e a cultura digital, de forte apelo entre os adolescentes e produtivas como ponto de partida de reflexões. Entendemos que uma obra didática instigante e múltipla não é um fator de dispersão, mas um meio de dialogar com as novas práticas de comunicação, hipertextuais e hipermidiáticas.

Na mesma direção, a coleção prioriza o protagonismo dos estudantes. Ao propor atividades de naturezas diversas, esperamos propiciar a mobilização de habilidades distintas, permitindo que todos os estudantes, com seus diferentes potenciais, ganhem reconhecimento e atuem conjuntamente para o alcance de um objetivo. Entendemos que não se deve incentivar uma postura de recepção passiva de conhecimentos, a qual não propicia o desenvolvimento pleno nem o interesse pelo prosseguimento dos estudos, tampouco o envolvimento em práticas saudáveis e cidadãs, como as relativas à vida pública e ao compartilhamento artístico. Queremos dos estudantes a participação ativa e a colaboração, para que ampliem a capacidade de diálogo e desenvolvam autoestima, responsabilidade e resiliência.

Esta coleção estrutura-se da seguinte maneira:

- Cada volume de **Língua Portuguesa** se organiza em duas frentes*: Língua em foco*, destinada aos eixos da leitura, da análise linguística/semiótica e da produção de textos orais, escritos e multissemióticos, e *Literatura em foco*, voltada para os estudos literários, inseridos no contexto cronológico dos movimentos literários e em diálogo com a literatura contemporânea. Em cada volume, quatro capítulos "Experienciando..." trabalham determinadas *experiências*, conforme trataremos adiante. Cada volume corresponde a um ano do Ensino Médio, mas, a depender do currículo estadual e municipal e do projeto pedagógico de sua escola, você tem a liberdade de fazer outros arranjos, como trabalhar os três volumes até o fim do primeiro semestre da 3ª série para, no segundo semestre, dedicar-se à revisão para o Enem.
- O volume único de **Redação** tem três unidades, cada uma com três capítulos destinados ao estudo do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de redação do Enem; as unidades 1 e 2 trazem, também, um capítulo "Experienciando...", que parte de *experiências* e explora diferentes gêneros textuais. Você pode trabalhar uma unidade por ano; uma unidade na 2ª série e duas na 3ª; o volume todo na 3ª série.
- O volume único de **Arte** se estrutura em cinco unidades, cada uma delas com quatro capítulos "Experienciando...", que partem de experiências e trabalham as linguagens da dança, do teatro, da música e das artes visuais, não necessariamente nessa ordem. As unidades se encerram com a seção **Conversa em rede: Alinhavando saberes e integrando linguagens**. Você pode trabalhar duas unidades na 1ª série e três na 2ª (ou o contrário); explorar o volume todo em apenas uma das séries; trabalhar o volume apenas com os estudantes que escolheram itinerários formativos ligados à Arte.

No final de cada **Livro do estudante**, quadros explicitam, capítulo a capítulo, as habilidades e competências da BNCC exploradas, o tipo de experiência presente em cada capítulo "Experienciando..." e o campo de atuação ao qual ele se relaciona. Os volumes se encerram com as referências bibliográficas comentadas. No volume único de Arte, há também a transcrição das faixas de áudio que o compõem.

A seguir, apresentamos a proposta didático-pedagógica da coleção, sua estrutura e considerações acerca do conteúdo específico deste volume.

Agradecemos a escolha de nossa coleção e nos colocamos à disposição para contribuições, críticas e debates sobre este material, que só se transforma em livro de verdade quando está em suas mãos e nas dos estudantes.

Os autores.

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos 5

A BNCC e a (re)inauguração de um Novo Ensino Médio 5

Somos tão jovens 5

Essa tal de adolescência 6

O projeto de vida na vida do adolescente 8

Mas é possível projetar a vida? 9

Adolescência e saúde mental 10

O que é violência autoprovocada? 10

O que é *bullying*? 11

Ataques às escolas 13

Direitos e deveres (legais) de crianças e adolescentes 13

Por uma educação inclusiva 14

Um mundo na coleção e na vida dos jovens 17

Temas contemporâneos transversais 18

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 20

Educação midiática 20

Experimentar para poder *experienciar* o mundo 21

A área de Linguagens e suas Tecnologias 23

Abordagem teórico-metodológica 23

Os campos de atuação social como inspiração para as *experiências* propostas nos capítulos "Experienciando..." 23

Planejamento e subsídios para a interdisciplinaridade utilizando os capítulos "Experienciando..." 27

Outras conexões com a nossa e com outras áreas do conhecimento 29

Universo digital, gêneros digitais 29

Tutoriais – Material digital 30

Gravação e edição de vídeo 30

Gravação e edição de áudio 31

Criação de *blog* 32

Referências bibliográficas comentadas 33

Os três volumes de Língua Portuguesa 36

A BNCC nos volumes de Língua Portuguesa 36

Linguagem: esse objeto tão complexo 36

Práticas de linguagem: leitura/escuta 37

Práticas de linguagem: produção de texto 40

Práticas de linguagem: oralidade 42

Práticas de linguagem: análise linguística/semiótica 43

Leitura + Análise linguística/semiótica + Produção de texto e Literatura em três volumes 45

Algumas considerações sobre a literatura e seu poder humanizador 46

SUMÁRIO

Outros temas de educação MP049

A importância de avaliar e os tipos de avaliação MP049

Estratégias para o eixo da leitura: domínio de vocabulário MP053

Estratégias para o eixo da leitura: compreensão de informações MP054

Estratégias para o eixo da leitura: poemas MP054

Estratégias para o eixo da produção de textos: expressão de ideias e argumentos MP054

Estratégias para o eixo da produção de textos: texto expositivo MP055

Estratégias para o eixo da produção de textos: apresentação oral MP055

Momentos das sequências didáticas propícios à avaliação MP055

Rubricas de correção: o uso da língua (dentro e fora da área) MP056

Enem: uma prova em grande escala MP057

O estudante protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas MP058

Metodologias ativas: aprofundamento MP059

- Sala de aula invertida (*flipped classroom*) MP059
- Instrução por pares (*peer instruction*) MP060
- Ensino sob medida (*just-in-time teaching*) MP060
- Aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*) MP060
- Painel integrado (*jigsaw classroom*) MP061
- Gamificação MP061

A abordagem por meio de situações-problema MP062

Pensar computacionalmente MP062

Competências e habilidades MP065

Estrutura dos volumes de Língua Portuguesa MP066

Referências bibliográficas comentadas MP070

Orientações específicas por capítulo MP073

Língua em foco MP073

Capítulo 1 Editorial: um ponto de vista com propriedade MP073

Capítulo 2 Carta aberta: um instrumento para mudança MP077

Capítulo 3 Experienciando descobrir como se descobre MP081

Capítulo 4 Resenha: um espaço de apreciação qualificada MP086

Capítulo 5 Palestra: uma fala bem preparada MP089

Capítulo 6 Experienciando combater a desinformação MP091

Literatura em foco MP094

Capítulo 7 Vanguardas europeias e Modernismo português: momentos de ruptura MP094

Capítulo 8 A primeira fase do Modernismo: o espírito combativo MP097

Capítulo 9 A segunda fase do Modernismo: consolidação do movimento MP099

Capítulo 10 Experienciando fazer política com arte MP102

Capítulo 11 Produção pós-modernista: novas palavras MP105

Capítulo 12 Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa MP107

Capítulo 13 Experienciando ler a literatura feita agora MP109

Sugestões de distribuição dos capítulos MP111

Referências bibliográficas comentadas MP112

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Iniciamos a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a coleção ressaltando a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o formato e a concepção de Ensino Médio atuais.

A BNCC e a (re)inauguração de um Novo Ensino Médio

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),[1] foi alterada pela Lei n. 13.415/2017, que modificou significativamente a estrutura e a função do Ensino Médio. Após uma consulta pública motivada por uma série de críticas e problematizações feitas por professores, acadêmicos, estudantes e famílias a esse Novo Ensino Médio, o governo federal enviou, em outubro de 2023, um Projeto de Lei ao Congresso a fim de ajustar pontos desse ciclo. Em agosto de 2024, depois de tramitar na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o Projeto de Lei 5.230/2023, que institui novas mudanças no Ensino Médio, foi sancionado pela Presidência da República. O projeto de 2017 estabelecia 1.800 horas para componentes obrigatórios na chamada Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 horas para itinerários formativos ou cursos técnicos escolhidos pelos estudantes. O texto aprovado como lei amplia para 2.400 as horas destinadas à FGB e diminui para 600 horas aquelas destinadas aos itinerários formativos que podem ser escolhidos pelos estudantes brasileiros. No caso do Ensino Técnico, estão previstas 2.100 horas para disciplinas obrigatórias e 900 horas para o ensino profissionalizante; as 300 horas da FGB podem ser utilizadas para aprofundamento de disciplinas relacionadas ao Ensino Técnico.

Ancorando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011), a BNCC reconhece que é papel do Ensino Médio proporcionar aos jovens brasileiros condições de inclusão social, por meio do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. Ela concorda também com as DCNEM/2011 quando defende a ideia de que isso só se dará com a recriação da escola e com a formulação de políticas e propostas de organização curricular.

A BNCC enfatiza, retomando as DCNEM/2011, a necessidade de uma escola que acolha o público do Ensino Médio,[2] constituído principalmente de adolescentes e jovens, como um grupo heterogêneo de estudantes. Isso significa que a escola deve adotar uma "noção ampliada e plural de juventudes", isto é, ela deve conceber a existência de múltiplas culturas juvenis ou de muitas juventudes e acolher essa diversidade, "promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos" (Brasil, 2018, p. 463).

É enfática também, no texto da BNCC, a ideia de que deve ser fortalecido o protagonismo dos estudantes em relação a "seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem" (Brasil, 2018, p. 463). Nessa direção, passa a ser responsabilidade dos professores e gestores do Ensino Médio, a partir da implementação da BNCC, garantir que seja assegurada ao jovem uma formação que dialogue com seu projeto de vida – que não deve ser confundido com "profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho" (p. 465) – e proporcione a ele elementos para que possa começar a estruturar esse projeto antes de ingressar na vida adulta. Em outras palavras, passa a ser papel do Ensino Médio garantir que os estudantes adolescentes possam construir uma ideia de projeto de vida adulta, o que antes cabia apenas à etapa universitária ou, pensando na realidade de milhões de brasileiros, não estava previsto em etapa alguma, já que muitos jovens, quando chegam a concluir o Ensino Básico, são lançados ao mundo do trabalho sem nenhuma condição de escolha ou de projeção.

É função desta coleção – dentro de seus limites – absorver algumas dessas demandas urgentes e propor uma nova forma de ensinar e de preparar os jovens para o que enfrentarão no universo adulto.

Os tópicos a seguir mostrarão de que maneira isso se efetiva na prática, nas páginas dos livros desta coleção.

Somos tão jovens

Predomina na BNCC do Ensino Médio a ideia de que é papel da escola assumir sua responsabilidade na educação das juventudes que por ela passam.

> Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) [...] (Brasil, 2018, p. 463).

Mas o que significa exatamente ser um adolescente? Que desafios temos como educadores quando decidimos que são pessoas dessa faixa etária que desejamos formar?

[1] Lei que regulamenta a estrutura e o funcionamento da Educação Básica brasileira. Define os objetivos da educação no país e propõe a construção de uma Base Nacional Comum Curricular.

[2] A BNCC retira essa passagem do Parecer CNE/CEB nº 5/2011.

Para dialogar com mais qualidade com a BNCC ao tratar da escola que acolhe juventudes, abordaremos, nesta seção, os conceitos de adolescência e os desafios ligados à formação de jovens.

Biblioteca do professor

ERIKSON, Erik. **Identity**: youth and crisis. New York: Norton, 1968.

O psicanalista teuto-estadunidense Erik Erikson define o desenvolvimento humano como resultado de uma série de crises vitais, sendo a construção de um senso da própria identidade tarefa primordial da adolescência.

PEREIRA, Antonio C. Amador. **O adolescente em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 2005.

O autor defende que, ao mesmo tempo que ocorre a construção da identidade, pode também haver um senso de confusão de papéis, já que o adolescente precisa reunir e organizar tudo o que aprendeu sobre si mesmo e compreender os diferentes lugares que ocupa e que já ocupou ao longo da vida. Se, por diferentes circunstâncias, ele não conseguir estabelecer esse senso de identidade, pode optar pela chamada *identidade negativa,* contrária à que lhe foi atribuída por familiares e amigos, já que, para ele, ser identificado como delinquente ou como alguém que adota qualquer outro comportamento desviante é preferível a não ter identidade alguma.

Essa tal de adolescência

São inúmeras as obras dedicadas a explorar o universo que envolve isso que chamamos de adolescência. No livro *A adolescência* (2009), Contardo Calligaris – analista e observador atento dos fenômenos humanos presentes nos séculos XX e XXI – procura definir o que significa ser um adolescente. Segundo o psicanalista italiano, o adolescente: **(1)** é alguém que já conseguiu assimilar os valores banais ou complexos de uma comunidade (noções de felicidade, de sucesso financeiro, ideais amorosos etc.); **(2)** tem um corpo cuja maturação, em tese, já lhe permitiria realizar as mesmas tarefas esperadas de um adulto; **(3)** é uma pessoa que, guardadas as diferenças de classe social, tem, por alguns anos, a "tolerância" de uma comunidade em relação às responsabilidades que um adulto precisa ter; o adolescente, ser em conflito, vive entre o ideal da construção de uma autonomia moral (que se espera ansiosamente dele) e a permanência de sua dependência, garantida por uma espécie de "moratória" que a comunidade concede a ele; **(4)** é caracterizado por sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e se mostra, em geral, rebelde em relação à "moratória" concedida (ou imposta) a ele; os adultos, por sua vez, frequentemente relembram aos adolescentes submetidos à sua autoridade que estes não são adultos ainda; **(5)** carrega a obrigação de ser feliz, sobretudo porque vive uma etapa do desenvolvimento humano bastante idealizada pelos adultos que o cercam; **(6)** é alguém que não tem a mais remota ideia de quando termina sua "moratória", momento em que poderá deixar de ser adolescente para se tornar finalmente um adulto.

Biblioteca do professor

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

No livro, o doutor em psicologia clínica, psicanalista e escritor analisa esse período e suas implicações na sociedade atual de forma bastante didática.

Calligaris se dedica também, em seu livro, a investigar quanto tempo dura a adolescência.[3] O psicanalista relembra que não são poucos os especialistas que apresentam como marco do início da adolescência as mudanças fisiológicas produzidas pela puberdade, mas esses mesmos especialistas têm dificuldade em precisar quando ela termina, sobretudo porque estão cada vez mais escassos os ritos de passagem que marcam a entrada de um jovem na vida adulta, principalmente em países nos quais esse jovem precisa tornar-se adulto cada vez mais cedo, como é o caso do Brasil.

Outras áreas do conhecimento, como a Neurociência, também têm se dedicado a tratar desse tema. Os avanços no estudo do cérebro humano possibilitaram, entre outros ganhos, entender melhor de que forma os estudantes aprendem e o que caracteriza cada etapa do desenvolvimento humano do ponto de vista da maturação cerebral. Um dos importantes estudiosos desse assunto é Daniel J. Siegel, professor clínico de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Califórnia (Ucla), em Los Angeles, nos Estados Unidos.

Há décadas, Siegel se dedica a estudar comportamentos, emoções e memória no âmbito familiar e, sobretudo, o desenvolvimento cerebral da infância e da adolescência.

Em seus estudos específicos sobre a adolescência, Siegel (2016, p. 7-8) desfaz o que considera três "mitos" (ou estereótipos) "perigosos" que cercam essa etapa do desenvolvimento: (**1**) ao contrário do que outros especialistas (como Calligaris) defendem, Siegel considera falsa a ideia de que "hormônios em fúria fazem com que jovens 'enlouqueçam' ou 'percam a cabeça'" (p. 7). Segundo o estadunidense, "o que os adolescentes experimentam é, basicamente, o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro". Ele não ignora, sem dúvida, que a puberdade traz uma série de alterações, entretanto credita muito mais ao cérebro do que aos hormônios a grande crise pela qual o adolescente passa; (**2**) Siegel também questiona, baseando-se em seus estudos, a ideia de que a adolescência "não passa de uma época de imaturidade, e que os adolescentes precisam 'crescer'" (p. 8) para se tornarem pessoas interessantes. Ele critica a visão de alguns adultos segundo a qual a adolescência precisa ser apenas tolerada porque vai passar. O médico defende, ao contrário, que "os adolescentes não precisam apenas *sobreviver* à adolescência; eles podem prosperar *por causa* desse importante período de suas vidas" (p. 8); (**3**) o terceiro mito que ele combate, com base em suas pesquisas, é a ideia de que "crescer durante a adolescência exige passar da dependência para a total independência dos adultos" (p. 8). Siegel considera que o "movimento saudável para a vida adulta se faz por meio da interdependência, e não do isolamento total do 'faça você mesmo'" (p. 8).

[3] A Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade.

Baseando-se em seus estudos sobre as mudanças cerebrais, Siegel (2016, p. 13-14, 112) circunscreve a adolescência aproximadamente entre 12 e 24 anos de idade, momento em que as alterações do cérebro ganham outro ritmo e novos contornos. Segundo o estudioso, as "alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente" (p. 112): **(1)** a **busca por novidades**, explicada "pelo aumento do desejo por gratificação do cérebro adolescente, criando a motivação interior para tentar algo novo e sentir a vida de maneira mais plena" (p. 13); **(2)** o **engajamento social**, que "aumenta a conexão entre os adolescentes e cria novas amizades" (p. 13); **(3)** o **aumento da intensidade emocional**, que "dá uma vitalidade maior à vida"; **(4)** a **exploração criativa**, em que "o raciocínio abstrato e o novo pensamento conceitual do adolescente permitem o questionamento do *status quo*, abordando os problemas com estratégias inovadoras, com a criação de novas ideias e sua aplicação" (p. 14).

Siegel destaca, ainda, que essas quatro qualidades proporcionadas pelas alterações que se processam no cérebro dos adolescentes trazem com elas aspectos positivos e negativos que precisam ser analisados com cuidado por pais, mães e outros. Elaboramos o quadro a seguir a fim de sintetizá-los.

Aspectos positivos e negativos trazidos pela adolescência

Mudanças	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Busca por novidades	Abertura para mudanças e enorme fascínio pela vida.	Comportamentos arriscados e ações praticadas sem nenhuma reflexão e/ou análise de risco.
Engajamento social	Busca da criação de relações de apoio.	Aderência excessiva ao grupo e consequente rejeição dos adultos de referência.
Aumento da intensidade emocional	Vida repleta de energia e alegria.	Impulsividade, possível risco de depressão e comportamento reativo.
Exploração criativa	Capacidade de transformar o ordinário em extraordinário.	Crise de identidade motivada pela busca exagerada pelo sentido da vida.

Fonte: Siegel, 2016.

É importante destacar que não há outra etapa dentro da trajetória de uma vida – pensando na contemporaneidade – em que se conviva tanto com iguais. Crianças convivem com crianças e com adultos; adultos convivem com adolescentes, crianças e outros adultos; adolescentes, por sua vez, convivem, na maior parte do tempo, com adolescentes, o que pode ser bastante interessante, mas eventualmente arriscado.

Siegel explica que, durante a adolescência,

> [...] há um aumento na atividade dos circuitos neurais utilizando a dopamina, um neurotransmissor importante na criação do impulso por gratificação. Começando nos primeiros anos e atingindo o máximo na metade da adolescência, essa liberação aumentada de dopamina faz com que os adolescentes gravitem em torno de experiências estimulantes e sensações revigorantes (2016, p. 67).

Isso talvez explique certa sensação de tédio que os adolescentes demonstram ter quando não estão envolvidos em atividades desafiadoras, ou seja, que não liberam dopamina. Segundo o especialista, esse fenômeno cerebral explicaria, além da impulsividade típica dos jovens, um mecanismo denominado hiper-racionalidade.

A hiper-racionalidade é, segundo Siegel (2016, p. 68), um comportamento "moldado pelos impulsos elevados de gratificação do cérebro". O raciocínio hiper-racional é um processo cognitivo que advém "de um cálculo do cérebro que dá maior peso ao resultado positivo e não muito peso aos possíveis resultados negativos" (p. 69). Além disso, essa "escala tendendo para o positivo pode ser ativada especialmente quando os adolescentes andam com outros adolescentes ou quando acreditam que seus amigos, de alguma forma, verão suas ações" (p. 69). Para tornar concreta essa ideia, suponha que um adolescente tenha sido convidado para ir a uma festa, mas que, para ir, ele precise faltar a determinada aula do Ensino Médio noturno que cursa, na qual serão trabalhados alguns temas complexos da área de Ciências da Natureza. Sem dúvida, ele tem consciência de que esses temas serão mais bem aprendidos se ensinados pelo professor, mas, utilizando o raciocínio hiper-racional, poderá tender a "dar mais importância aos benefícios calculados de uma ação [a alegria da festa, o prazer de estar com os amigos] do que aos riscos em potencial daquela ação [o prejuízo que virá com a avaliação sobre o assunto abordado na aula]" (p. 69). Pensando que adolescentes convivem predominantemente com adolescentes, certamente um potencializaria o mecanismo de hiper-racionalidade do outro, o que, de acordo com Siegel, representa risco para todos.

Os estudos desse autor são preciosos para quem trabalha com a educação de jovens porque o médico defende que a adolescência não deve ser vivida como uma guerra entre gerações e que ela é uma fase de grande expansão de limites, "que pode ser desafiadora e criar catástrofes; mas essa propensão para avançar também pode ser uma parte notavelmente positiva e essencial de nossas vidas" (Siegel, 2016, p. 26-27).

Biblioteca do professor

SIEGEL, Daniel J. **Cérebro adolescente**: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução de Ana Claudia Hamati. São Paulo: nVersos, 2016.

Recomendamos a leitura na íntegra da obra. Em linguagem acessível, o autor examina o conceito de adolescência e apresenta noções da estrutura cerebral, sobretudo dos adolescentes, além de fornecer orientações práticas a familiares e educadores.

Um dos propósitos desta coleção é contribuir para o desenvolvimento saudável desse ser que aprecia novidades, almeja o engajamento social, é intenso emocionalmente e vive uma das fases humanas mais criativas e interessantes. Para isso, procuramos concebê-la de forma que pudesse se comunicar facilmente com os jovens – sempre sob sua supervisão e com sua mediação qualificada, professor.

Assim, você notará que, nos cinco volumes da coleção, em diálogo com Jorge Larrosa Bondía (2001), oferecemos aos estudantes os já mencionados capítulos "Experienciando…", sequências didáticas voltadas a tipos específicos de *experiências* a serem vividas pelos jovens, sempre ligadas aos campos de atuação social previstos na BNCC.

Esse conjunto plural de sequências didáticas está organizado de modo a permitir variadas *experiências* dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias (englobando as várias possibilidades de comunicação dela com outras áreas). Além disso, em diálogo com a BNCC, optamos por produzir uma coleção sem extensos recortes teóricos para os estudantes,[4] evitando o ensino transmissivo.

A ideia é que, na coleção como um todo, os estudantes possam viver *experiências artísticas, críticas, de divulgação de conhecimentos, profissionais, midiáticas, identitárias, jornalísticas, de participação política, de ser jovem, de falar da finitude, de estudar, de se posicionar, de fazer curadoria cultural, de expor, de produzir conhecimento, de contar quem se é, de compartilhar, de descobrir...* por meio de uma série de atividades estimulantes e de situações-problema que os estudantes devem "resolver" ao longo do Ensino Médio. Essas *experiências*, vale destacar, consideram o fato de haver diferentes e múltiplas culturas juvenis – especialmente em um país continental e desigual economicamente como o Brasil –, bem como diferentes interesses e vivências socioeconômicas e culturais entre os estudantes.

O projeto de vida na vida do adolescente

A noção de que a escola deve se ocupar do projeto de vida dos adolescentes, sobretudo nos três últimos anos da Educação Básica, não é novidade para os professores. Qualquer educador sabe que trabalhar com o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos jovens, no sentido que Jean Piaget (1896-1980) dá a esse termo, inclui, entre outras coisas, convidá-los a refletir sobre o que *projetam* para suas vidas pós-escola e sobre o impacto que suas ações têm sobre o outro e sobre o mundo que os cerca. A novidade – muito bem-vinda, a nosso ver – é que a escola deve agora, segundo orientação da BNCC, fazer isso de forma *sistematizada*, *organizada* e *mediada*, da mesma maneira que faz com componentes como Língua Portuguesa, Química ou História.

O documento destaca a importância de a escola contemplar, em suas práticas, a discussão de um *projeto de vida* dos adolescentes que responda "às suas aspirações presentes e futuras" (Brasil, 2018, p. 461). Como já vimos, o documento reforça, ainda, que a escola deve considerar a existência de "juventudes", o que implica garantir aos estudantes uma formação sintonizada com suas histórias de vida e possibilite-lhes "definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos" (Brasil, 2018, p. 463).

A BNCC não teme assumir que adolescentes naturalmente rumam à idade adulta e que isso significa que eles precisam pensar em sua futura vida profissional: a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, artigo 35-A, § 7º), por meio do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política, e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida.

A BNCC se preocupa em deixar evidente que falar em projeto de vida e em escolha profissional não significa incentivar uma profissionalização precoce, mas, sim, estimular o desenvolvimento de competências "que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um *mundo do trabalho* cada vez mais complexo e imprevisível" (Brasil, 2018, p. 465). A BNCC nos lembra que estruturar um projeto de vida significa, ainda, levar em conta que os jovens viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias.

Os temas do trabalho e do projeto de vida nos lembram que os estudantes devem apropriar-se de conhecimentos e experiências para compreender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas com a cidadania e com seus projetos de vida pessoal, tudo isso com autonomia, liberdade e responsabilidade.

[4] O conteúdo teórico desta coleção está embasado em estudos científicos e acadêmicos atualizados dentro das áreas de estudos que compreendem os dois componentes curriculares que dela fazem parte, assim como nas experiências práticas dos educadores que a produziram e nas experiências destes como autores de livros didáticos. Em geral, optou-se, de forma intencional, por não se ancorar as sequências didáticas propostas em exposições teóricas muito extensas e excessivamente acadêmicas. Essa abordagem está em diálogo com o (Novo) Novo Ensino Médio e com a BNCC.

Com esse objetivo, a coleção oferece oportunidades para que os estudantes pensem criticamente sobre si mesmos, seus desejos, sua formação identitária e as profissões. Por exemplo, nos capítulos "Experienciando ser jovem", "Experienciando falar de mim de um jeito diferente" (ambos no volume de Redação), "Experienciando identidades diversas na arte" (no volume de Arte), "Experienciando investigar nossa identidade" e "Experienciando pensar sobre profissões" (ambos no volume 1 de Língua Portuguesa), os estudantes são convidados a refletir direta ou indiretamente sobre seus projetos de vida.

Já o boxe **Trabalho e juventudes** (presente em todos os volumes) convida os estudantes a pesquisar a formação exigida e o campo de atuação de diferentes profissões, enquanto a atividade **Experienciando o mundo do trabalho** (exclusiva dos volumes de Língua Portuguesa) insere os jovens no universo das profissões com propostas de produção de *feedbacks*, relatórios de avaliação de projetos feitos pelo grupo etc.

Biblioteca do professor

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O autor apresenta conceitos de moral e ética; saber fazer, a dimensão intelectual; querer fazer, a dimensão afetiva, o despertar do senso moral e a personalidade ética.

ÚLTIMAS conversas. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: João Moreira Salles. Maria Carlota F. Bruno. Roteiro: Eduardo Coutinho. [*S. l.*]: João Moreira Salles, 2015 (85 min), son., color., 35 mm.

Realizado a partir de entrevistas com jovens da 3ª série do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro, o documentário busca entender como vivem, sonham e amadurecem os adolescentes.

Mas é possível projetar a vida?

Sabemos que lidar com jovens em plena ebulição de emoções – sonhadores, desejantes, inquietos – é fascinante, mas está longe de ser uma tarefa fácil, como nos alertam Calligaris e Siegel. Ao mesmo tempo que os adolescentes lutam por sua independência, mostrando que têm opiniões sobre (quase) tudo, que sabem como funciona o mundo, que já podem lidar com sua vida sozinhos, eles podem ser, na verdade, frágeis, emotivos, angustiados, inseguros e muito mais heterônomos do que autônomos. Consideramos ser função nossa, dos educadores, lidar com esses conflitos e contradições por meio do estabelecimento de uma mediação qualificada e atenta aos estudantes na difícil tarefa de planejar a vida presente e futura deles.

Pode parecer estranha a proposta de projetar passos em um terreno tão instável como é a vida. Entretanto, estudiosos como os estadunidenses Carol Dweck, William Damon, Howard Gardner, entre outros, defendem – com dados e pesquisas – que é possível refletir seriamente sobre quem queremos ser no mundo, como desejamos ser vistos pelos outros, que mundo queremos construir e como queremos nos relacionar com as pessoas. Esses pesquisadores também mostram que é importante pensarmos sobre quem somos, neste exato momento da vida, e sobre quem queremos ser no futuro próximo e no futuro distante.

Nossa experiência educando adolescentes nas últimas décadas mostra que projetar a vida permite que os jovens transformem seus sonhos em projetos, seus desejos em realidade e suas vontades em profissões e trajetórias concretas.

Sabemos também que é necessário desenvolver determinadas habilidades e competências para que eles tenham condições de planejar e gerenciar a própria vida. A BNCC muito bem nos lembra que os estudantes devem desenvolver a capacidade de utilizar seus pontos fortes (suas competências socioemocionais) e de identificar o que precisa ser melhorado, a fim de que superem desafios e alcancem o que almejam, lidando com estresse, frustração e adversidades, tão comuns no mundo real.

Cabe a nós, educadores, contribuir para que os estudantes reflitam de forma contínua sobre o próprio desenvolvimento, sobre como se preparam para lutar pelo que desejam, sobre o mundo do trabalho e das profissões (novas e tradicionais) e, principalmente, sobre o valor do trabalho como uma forma não só de realização pessoal, mas também de transformação social. Preparar o adolescente para o trabalho e para desenvolver um projeto de vida envolve também ajudá-lo a se organizar para realizar suas tarefas, desenvolver métodos de estudo e, posteriormente, transpor esse saber para outros âmbitos da vida.

Esta coleção procura desenvolver a autonomia moral e intelectual dos adolescentes por meio de atividades que os convidam ao protagonismo (especialmente em **Expressão**, **E se a gente…?** e **Experimentando…**); à capacidade de dialogar com respeito, utilizando argumentos fundamentados em dados verificáveis (em **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito**); ao planejamento (nas seções que propõem produzir textos, organizar projetos de arte etc.); à adequada e produtiva comunicação oral e escrita (em **Investigando nossa língua** e **Experimentando…**); à criatividade (em **Expressão** e **Aguçando os sentidos**, entre outras); ao sentido de alteridade e à responsabilidade sobre as próprias escolhas, sem os quais é impossível planejar, projetar sonhos e transformá-los em realidade.

No caminho do desenvolvimento de habilidade ligadas ao trabalho cooperativo – tão necessário no mundo contemporâneo –, esta coleção, intencionalmente, propõe o envolvimento dos estudantes em atividades coletivas ligadas à produção de campanhas publicitárias, *podcasts*, curta-metragens, montagens teatrais, coreografias etc.

Sugerimos que os professores de Arte e de Língua Portuguesa – se possível – trabalhem juntos, nos cinco volumes, com alguns capítulos "Experienciando..." que contenham atividades que possam contribuir para o projeto de vida dos estudantes, relacionadas às *experiências* propostas nos capítulos. Algumas dessas atividades poderiam ser realizadas em horários especiais, de preferência nos contraturnos ou aos sábados, com grupos de estudantes mesclados, em configurações distintas das adotadas nas aulas regulares (ver tópico sobre metodologias ativas, neste suplemento). Além disso, seria ideal que os estudantes montassem cadernos pessoais customizados para guardar suas reflexões sobre projeto de vida. Esses cadernos podem ser revisitados por eles constantemente e, no final do Ensino Médio, serão úteis para organizar seus projetos pessoais.

Biblioteca do professor

DWECK, Carol. **Mindset**: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2017.

Em suas pesquisas, a psicóloga estadunidense constatou que há duas formas de lidar com o erro, de se conectar com as pessoas e de se relacionar com as situações diárias, inclusive as relacionadas ao aprendizado: pela mentalidade fixa ou pela mentalidade de crescimento. Na mentalidade fixa, há a crença de que nossas qualidades e as dos outros são fixas, ou seja, os traços de personalidade seriam imutáveis. Na mentalidade de crescimento, considera-se que os traços de personalidade podem ser desenvolvidos e aprimorados com orientação, esforço e prática.

Adolescência e saúde mental

O Ensino Médio é um mundo habitado predominantemente por adolescentes e, como já discutimos neste **Suplemento para o professor**, esses jovens são complexos.

Vimos com Calligaris (2009) que esses jovens vivem sob uma espécie de moratória, têm sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e carregam certa obrigação de serem felizes; e vimos, com Siegel (2016), que não são os hormônios que "fazem com que jovens 'enlouqueçam' ou 'percam a cabeça'" (p. 7), mas "o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro" (p. 7) e, segundo o psiquiatra, essas "alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente" (p. 112): busca por novidades, engajamento social, aumento da intensidade emocional, que dá mais vitalidade à vida, e exploração criativa.

Para lidar com esse turbilhão, a escola precisa ser um ambiente seguro e saudável que privilegie a promoção de bem-estar de crianças, adolescentes, educadores e funcionários. É essencial que estejamos todos atentos à saúde mental dos adolescentes.

Mas, afinal, o que significa promoção de saúde mental?

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como o estado de bem-estar no qual o sujeito é capaz de usar as próprias habilidades para recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com sua comunidade. A saúde mental está ligada a diferentes dimensões humanas: ao pensamento, aos sentimentos e à afetividade, à capacidade criadora, às condições socioeconômicas e às manifestações desses aspectos na vida. A promoção de saúde está relacionada a uma concepção de bem-estar geral, de qualidade de vida, de acesso às condições básicas da existência.

As práticas e atitudes de promoção de saúde e prevenção ao sofrimento psíquico, no que tange ao combate a fenômenos como a violência autoprovocada e ao *bullying*, envolvem cuidados e propostas de atividades dirigidas a todos os atores que compõem a instituição escolar. É importante considerar que estudantes, professores, coordenadores, diretores, colaboradores administrativos, assistentes de pátio, profissionais da limpeza, da cantina e da portaria fazem parte desse sistema e devem ser considerados agentes e receptores de qualidade de vida e de bem-estar na escola.

O que é violência autoprovocada?

A OMS subdivide a violência autoprovocada em dois tipos: comportamento suicida e agressão autoinfligida. O comportamento suicida inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio e suicídio propriamente dito. A agressão autoinfligida ou autoagressão inclui os atos de automutilação.

O suicídio é uma questão de saúde pública e de relevância mundial. Ao contrário do que se pode pensar, construir programas e ações de prevenção, abordar e falar sobre o tema são fatores protetivos do comportamento suicida. Portanto, ações preventivas na escola promovem um ambiente favorável para o desenvolvimento da saúde emocional das crianças e dos jovens.

A automutilação ou *cutting* (do verbo *cortar*, em inglês) é uma prática que consiste em ferir o próprio corpo. É mais comum que tal comportamento ocorra na adolescência. Os cortes são geralmente feitos em regiões do corpo ocultadas pelas roupas, como barriga, coxas e braços.

Pesquisas na área de saúde informam que vítimas de *bullying* e *ciberbullying* podem passar a cometer automutilação e apresentar transtornos mentais (ansiedade, depressão), e é comum narrarem que o sofrimento físico advindo dos cortes "alivia" a dor emocional e a angústia. Machucar-se e criar cicatrizes é compreendido como uma forma de se expressar.

A Lei n. 13.819, promulgada em 26 de abril de 2019, institui a "estratégia permanente do poder público para a prevenção desses eventos e para o tratamento dos condicionantes a eles associados" (Brasil, 2019, p. 1). A regulamentação da política nacional brasileira de prevenção da automutilação e do suicídio determinou a oferta de serviço de atendimento telefônico gratuito e sigiloso destinado a pessoas com sofrimento psíquico.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: **prevenção primária** – conjunto de ações que visam evitar a ocorrência; **prevenção secundária** – ações que promovem a interrupção de casos evidentes; **prevenção terciária** – ações de tratamento e providências promovidas quando a situação já está instalada.

O que você, professor, e a escola podem fazer?

A OMS estabelece uma série de orientações de prevenção ao suicídio e editou um manual para nortear a prática de atenção primária: *Prevenção ao suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária* (OMS, 2000). Nesse documento, há orientações para prevenção e nele se ressalta a ideia de que o contato inicial com a pessoa que fala em suicídio é muito importante.

Todas as pessoas que compõem a comunidade escolar precisam estar conscientes da importância das atitudes de cuidado. Não banalizar a fala do estudante que expressa algum sofrimento é o primeiro ato de prevenção à violência autoprovocada. Por exemplo, se um estudante disser "Estou cansado da vida" ou "Não tenho mais razão para viver", ele precisa ser acolhido e ouvido, jamais ignorado. Se o professor não se sentir competente para tal tarefa, deve encaminhar essa conversa a alguém da escola que julgue mais capaz, como um coordenador ou o diretor.

O manual da OMS descreve atitudes importantes no contexto da comunicação com uma pessoa que apresenta a chamada "ideação suicida": ouvir atentamente; ficar calmo; mostrar empatia para com os sentimentos da pessoa; dar mensagens não verbais de aceitação e respeito; expressar respeito pelas opiniões e valores da pessoa; conversar honestamente e com autenticidade; mostrar preocupação, cuidado e afeição; enfocar os sentimentos da pessoa.

O material também lista atitudes que devem ser evitadas ao se conversar com a pessoa que apresenta ideação suicida: interromper com frequência; ficar chocado ou muito emocionado; dizer que está ocupado; tratar a pessoa de maneira que a coloca em uma posição de inferioridade; fazer comentários invasivos e pouco objetivos; fazer perguntas indiscretas. Após intervir por meio de uma conversa inicial, dependendo da gravidade, em caráter de urgência, o professor ou outro profissional da escola deve encaminhar o estudante para atendimento por profissionais de saúde em ambulatórios especializados (Centros de Atenção Psicossocial – CAPs e Unidades Básicas de Saúde – UBS, por exemplo) e para o Conselho Tutelar (segundo estabelece a Lei n. 13.819). Além disso, deve-se relatar a situação para a família do estudante e garantir que ele não fique em desamparo. É importante que o professor acompanhe o caso, mantenha vínculo com o estudante e postura de apoio. Conversar com ele em intervalos regulares, estabelecendo combinados que possam aliviar o estresse, é um fator protetivo importante. Se for o caso, para evitar situações de pressão e estresse, é possível também rever formas e períodos de avaliação.

Caso um estudante cometa suicídio, será necessário que a escola também atue com os demais. O conjunto de ações realizadas nessa situação é denominado *posvenção*. Esse termo, criado pelo psicólogo estadunidense Edwin S. Shneidman, apareceu pela primeira vez em sua obra *On the nature of suicide*, de 1969, e foi introduzido no Brasil a partir dos estudos de Karen Scavacini (2018, p. 49-50).

A posvenção, no caso escolar, consiste em um conjunto de atividades, intervenções, suportes e assistências apropriadas após um suicídio, com o objetivo de auxiliar os estudantes, ou seja, apoiar pessoas cuja vida foi afetada pela morte. A ideia é buscar estratégias para desenvolver resiliência e postura de enfrentamento de problemas, para que eles possam viver com menos estresse e maior produtividade (Scavacini, 2018).

Além da promoção de um ambiente favorável à saúde mental, é importante que você, professor, em conjunto com outros professores e a direção, proponha atividades que privilegiem fatores protetivos e desenvolvam competências socioemocionais, em diálogo com o que preconiza a BNCC, como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Esta coleção foi estruturada pensando no desenvolvimento dessas competências por parte dos estudantes.

Biblioteca do professor

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **A saúde dos adolescentes**. IBGE Educa – Jovens, Rio de Janeiro, 2021.

Informações relevantes obtidas pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE, 2019, sobre a saúde dos adolescentes de 13 a 17 anos de idade que frequentavam do 7º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio das redes pública e privada. Está disponível na internet.

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA (CVV).

O CVV presta serviço voluntário e gratuito de apoio emocional e prevenção ao suicídio para todas as pessoas que precisam conversar, sob total sigilo e anonimato, pelo telefone 188 e pessoalmente.

O que é *bullying*?

Conflitos interpessoais, danos ao patrimônio público e ações criminosas são formas de violência que, infelizmente, fazem parte da vida de muitos educadores e estudantes. As ações violentas às vezes extrapolam a competência da instituição escolar e devem ser sanadas com auxílio de outras instituições, como o Conselho Tutelar, e até mesmo com intervenção policial.

A prática de violência denominada *bullying,* palavra da língua inglesa sem termo equivalente na língua portuguesa, diz respeito a um conceito bem complexo e que passou por diversas revisões desde as décadas de 1970 e 1980, sobretudo com os estudos de Dan Olweus, psicólogo sueco-norueguês, professor-pesquisador na Universidade de Bergen, na Noruega. Atualmente, o *bullying* é definido como "ato de intimidação sistemática ocorrido principalmente na esfera escolar". A prática de *bullying* envolve um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivação evidente, tomadas por um ou mais estudantes contra o(s) colega(s), causando dor e sofrimento ao outro. Na maioria das vezes, o *bullying* engloba os seguintes elementos: autores (agressores), alvos (vítimas) e espectadores (plateia) da agressão. Considerando o papel de formação que uma escola deve ter, Tognetta e Vinha (2008) defendem que "autores" e "alvos" são termos mais adequados para definir os atores envolvidos no *bullying* do que "agressores" e "vítimas". Segundo esses autores, não só os alvos, mas os autores e os espectadores precisam da ajuda dos educadores.

Em muitos casos, os autores escolhem seus alvos utilizando como critério a desigualdade de poder (diferenças socioeconômicas, culturais, religiosas, de idade etc.). Essa escolha também pode se dar por características físicas e psicológicas específicas, como a timidez do alvo, especificidades na fluência verbal (gagueira, por exemplo), etnia, peso, altura, modo de se vestir, entre outras.

As humilhações praticadas podem ter como autores tanto meninas quanto meninos. Em geral, é mais fácil identificar os meninos autores de *bullying,* pois a interação costuma ser evidente, mais agressiva, baseada em xingamentos, gritos, empurrões, violência física etc. Já as meninas autoras, de maneira geral, praticam o *bullying* de forma mais indireta, por meio de boatos, olhares, risadas e exclusão social.

Não é incomum que os alvos se tornem autores, caso encontrem alguém mais frágil do que eles. Tal mecanismo costuma ocorrer porque a vítima busca uma compensação psicológica ou porque deseja pertencer a determinado grupo de autores. A hostilidade costuma ser cíclica e, em alguns casos, torna-se uma forma de relação social entre jovens de certos grupos.

No *bullying*, os espectadores são considerados também autores da violência. Tognetta e Vinha (2008) apontam que eles podem ser classificados de duas formas: ativos ou passivos. Os ativos se tornam uma espécie de plateia que contribui com a agressão, expressando incentivo ao *bullying* por meio de palavras, risos, olhares. Os passivos, diferentemente, são silenciosos e não têm iniciativa para manifestar oposição nem concordância. O silêncio da plateia pode ocorrer por medo de ser o próximo alvo dos agressores, por falta de empatia ou simplesmente por não se perceber o ato como agressivo.

Com a popularização dos meios digitais, a prática de intimidação sistemática tem ocorrido com frequência também pela internet. Essa modalidade virtual, *o cyberbullying*, ocorre majoritariamente pelos *smartphones*, aparelhos que possibilitam acesso às redes sociais. Como se sabe, esses dispositivos móveis costumam conter uma série de aplicativos, além de enviar mensagens instantâneas rapidamente e de possuir câmeras fotográficas e filmadoras. O *cyberbullying* expõe muito mais a vítima ao cenário público e extrapola o ambiente institucional da escola. Os estudos sobre *bullying* foram significativamente ampliados após o surgimento dessa modalidade de violência virtual. A legislação brasileira, através da Lei n. 13.185, promulgada em 6 de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).

O *bullying* exige atitudes de cuidado por parte de toda a comunidade escolar. Prevenção e intervenção são essenciais, apresentam interfaces e importante intersecção. Trabalhos que atravessam as práticas pedagógicas cotidianas aliadas ao desenvolvimento de uma cultura de paz são meios de promoção da saúde mental e do combate à violência no espaço escolar. Nessa concepção, em lugar de programas de intervenção que privilegiam a reação ao *bullying*, a escola pode investir em ações preventivas. Com isso, tanto o comportamento violento dos estudantes como suas consequências podem ser evitados.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Vimos anteriormente que, segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: primária, secundária e terciária.

A **prevenção primária**, no caso do *bullying*, consiste em um conjunto de iniciativas que têm como objetivo evitar a ocorrência desse comportamento: promoção de um ambiente de escuta respeitosa entre os estudantes que privilegie uma cultura de paz; elaboração de sequências didáticas em que se privilegie a vivência e apreciação de diferentes linguagens artísticas; criação *de círculos de qualidade* (um tipo de assembleia que consiste em promover a identificação, análise e resolução de um problema comum); criação de agremiações de estudantes. A **prevenção secundária** consiste em ações que promovem a interrupção de casos evidentes: trabalho com textos e filmes/séries com temas que envolvam conflitos e disputas; planejamento de sequências didáticas e aulas com temas que envolvam *bullying* e *cyberbullying*; promoção da Ajuda entre Iguais ou Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), isto é, formação de um grupo de crianças ou adolescentes que atuem como conselheiros e ajudem seus pares que sofrem *bullying*, acolhendo-os em suas dificuldades (Tognetta e Vinha, 2008). A **prevenção terciária** é um conjunto de ações de tratamento e providências promovidas depois de instalada a situação: intervenção social; intervenção nos autores (atividades que estimulem a cooperação dos estudantes nos espaços de convivência); intervenção nos alvos (propostas de estratégias de desenvolvimento da assertividade e exercícios de habilidades sociais que podem reforçar a autoestima das vítimas para que se defendam de seus agressores).

Biblioteca do professor

MUSZKAT, Malvina E. **Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações**. São Paulo: Summus, 2007.

A autora apresenta uma série de propostas simples e acessíveis para a mediação de conflitos no contexto escolar.

COMO lidar com conflitos e evitar a violência na escola. [Locução de:] Juliana Deodoro e Paulo Saldaña. Entrevistadas: Telma Vinha e Maria Cristina Kupfer. São Paulo: Folha na Sala, 15 nov. 2023. *Podcast*.

As especialistas Telma Vinha, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e Maria Cristina Kupfer, da Universidade de São Paulo (USP), abordam as origens dos conflitos na escola, a melhor forma de lidar com eles e estratégias para a criação de ambientes seguros.

Como esta coleção foi concebida para falar *com* e *sobre* o jovem, há nela inúmeras oportunidades para a promoção de debates e bate-papos (**Fala aí!**, **Bate-papo de respeito**, **Desafio de linguagem**, **Papo aberto sobre o texto**, **E se a gente...?**, **Experimentando...**, **Aguçando os sentidos**, **Expressão**), estratégias importantes para a capacitação de uma escuta ativa e respeitosa por parte dos estudantes e para a realização de ações colaborativas, ligadas à expressão artística e cidadã. Não deixe de utilizar esses momentos para garantir um espaço de bem-estar que contribua para a saúde mental de todos. A escola precisa ser um espaço em que os estudantes tenham a certeza de encontrar não apenas estudo e formação, mas também justiça, diálogo, lazer, arte e debate.

Ainda exemplificando como esta coleção pode contribuir para a saúde mental dos adolescentes, no Capítulo 13 do volume 1 de Língua Portuguesa, "Experienciando fazer muitos teatros", os estudantes entram em contato com textos que tratam de sentimentos e temas bastante caros a seu universo, como o amor

e seus desdobramentos (em textos de William Shakespeare, Rafael Gomes e Johann Wolfgang von Goethe) e as injustiças sociais e a necessária resiliência para atingir objetivos (em *Elza*, de Vinicius Calderoni). Além disso, os adolescentes têm a oportunidade de experienciar o insubstituível exercício de alteridade que o teatro oferece.

Preparamos, ainda, dois capítulos ancorados na *experiência da finitude* para tratar do delicado e complexo tema das perdas, cuja discussão é tão necessária para a saúde psíquica: o Capítulo 9 do volume 2 de Língua Portuguesa, "Experienciando falar sobre nossas perdas", e o Capítulo 3 do volume de Arte, "Experienciando a dança-teatro".

Ataques às escolas

No Brasil, os ataques a escolas são uma forma relativamente nova de violência e que tem características específicas. Esses ataques tornam-se particularmente dramáticos por ser a escola, por excelência, o lugar da construção do vínculo saudável – o que, evidentemente, não exclui o conflito e a discordância.

Estudiosos como Telma Vinha e Victor Grampa pesquisam há décadas o que motiva alguém a atentar contra a própria comunidade. E, apesar de serem múltiplas essas causas, poderíamos sintetizá-las em uma: a perda do sentimento de pertencimento. Em geral, planeja e executa um ato de violência gratuita contra uma escola quem, por alguma razão, perdeu radicalmente o senso de pertencimento ao grupo em que está inserido. Por isso, defende-se que o principal investimento para evitar atos agressivos na escola é a construção da boa convivência, do diálogo e de afetos positivos.

É essencial promover, no dia a dia da escola, práticas e vivências que possibilitem o desenvolvimento da empatia e da cooperação dos estudantes entre si e entre estes e o restante da comunidade escolar (professores, equipe técnica, coordenadores, diretores). Defendemos, aliás, que a convivência seja planejada e discutida de forma estruturada na escola, assim como se faz com o ensino de Língua Portuguesa ou História, por exemplo.

Com isso em mente, oferecemos, nesta coleção, oportunidades de convivência saudável e mediada: debates, montagens teatrais, criação de coreografias e *podcasts*, organização de festivais de música, produções digitais colaborativas, entre outras atividades que propiciam discussão, acordo, planejamento, respeito à alteridade e desenvolvimento da empatia.

Biblioteca do professor

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília, DF: MEC, 2023.

O relatório apresenta discussões atualizadas de pesquisas científicas sobre violência contra instituições de ensino e extremismo, buscando contribuir com a compreensão do fenômeno dos ataques às escolas no Brasil e propor caminhos para sua solução. Está disponível na internet.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

O autor mostra de que forma a vida hiperconectada está gerando uma série de problemas de saúde mental entre os jovens e apresenta um plano para uma infância saudável, longe da exposição às telas.

Direitos e deveres (legais) de crianças e adolescentes

É importante que você e os colegas professores estejam atentos a algumas leis que protegem as crianças e os adolescentes que estão em nossas salas de aula, pelos quais somos, em parte, responsáveis como educadores. Nunca é demais lembrar que a Constituição de 1988 (ou Constituição Cidadã, como ficou conhecida), no capítulo VII, "Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso", no artigo 227, afirma:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2016, p. 132).

Com isso em mente, no Capítulo 4 do volume 2 de Língua Portuguesa, "Projeto de lei: a proposta de direitos e deveres", escolhemos trabalhar um gênero textual importante para garantir a formação do pensamento crítico, o pluralismo de ideias e o exercício democrático, mas com o qual os estudantes costumam não ter familiaridade: o projeto de lei. Aproveite essa sequência didática para conscientizá-los sobre a importância de conhecerem leis – em particular as que estabelecem direitos e deveres dos jovens – e trâmites legais.

O conhecimento dos direitos dos estudantes, sobretudo os relacionados às instituições de ensino, é essencial. Eles são estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**, documento utilizado como modelo por vários países.

Como já vimos, o ECA considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos. Artigos desse estatuto – especialmente os artigos 2º, 5º, 13, 14, 15, 16, 17, 25, 33, 53, 56, 58, 70-B, 81, 82, 83, 104, 131, 208, 240, 243, 245, 253 e 255 – estão direta ou indiretamente relacionados a nós, educadores, e precisam ser lidos e debatidos na escola com os próprios adolescentes, os professores e os demais atores da comunidade escolar (funcionários de apoio, familiares, tutores etc.).

Longe de propormos um papel legalista para a escola, consideramos o conhecimento de sanções e de penas ligadas a determinados crimes importante – além de ser um direito – para a formação dos estudantes. A construção da autonomia moral, sobretudo nos três anos finais da Educação Básica, passa, certamente, pelo conhecimento sobre leis. Por isso, propomos uma formação em que se equilibrem o desenvolvimento da empatia, da compaixão e da solidariedade, o diálogo e o respeito à alteridade, o combate ao racismo (e à homofobia, ao sexismo, à transfobia, ao machismo, ao classismo, ao etarismo etc.), os afetos positivos e o conhecimento objetivo das consequências legais de se praticarem determinados atos.

O conhecimento da Lei n. 14.811, de 12 de janeiro de 2024, também é importante para nós, professores, pois ela institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Segundo essa lei, em seu artigo 3º:

> É de responsabilidade do poder público local desenvolver, em conjunto com os órgãos de segurança pública e de saúde e com a participação da comunidade escolar, protocolos para estabelecer medidas de proteção à criança e ao adolescente contra qualquer forma de violência no âmbito escolar [...] (Brasil, 2024).

O *bullying*, nessa lei, é descrito da seguinte forma:

> Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais (Brasil, 2024).

E essa lei determina, para o *bullying*, a pena de multa, caso a conduta não constitua crime mais grave.

O *cyberbullying* é definido como conduta de intimidação sistemática "realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos *on-line* ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real" (Brasil, 2024). É prevista para ele pena mais severa: dois a quatro anos de reclusão e multa, caso a conduta não constitua crime mais grave.

Além do trabalho preventivo, é essencial que o combate ao *bullying* passe, também, pela conscientização dos adolescentes sobre as leis que, em nosso país, tratam desse grave problema.

Por uma educação inclusiva

Como sabemos – e está previsto em nossa Constituição –, a educação é um direito de *todos* os cidadãos, independentemente de seu gênero, cor ou condição socioeconômica e de terem ou não deficiência. Defendemos, nesse sentido, um conceito de educação inclusiva bastante amplo, que considera todas as pessoas, em suas singularidades, merecedoras de estar matriculadas em uma escola que busque desenvolvê-las em seu máximo potencial.

Em 2015, foi sancionada a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência), considerada um avanço no debate sobre inclusão porque, entre outras medidas, proíbe as escolas privadas de cobrarem valores adicionais pelas eventuais reestruturações que necessitarem fazer para atender os estudantes com deficiência.

Vale lembrar que, muito antes de 2015, o ECA, em seu artigo 5º, já afirmava que nenhuma criança ou adolescente poderá ser objeto de discriminação de qualquer natureza e, em seu artigo 208, que os menores de idade com deficiência têm direito a atendimento educacional especializado. Na mesma direção, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aborda o que chama de "Educação Especial". No artigo 58, ela explica:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Define que haverá, quando necessário, a prestação de apoios especializados a crianças e adolescentes com deficiência. No artigo 59, a LDB assegura aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre outros direitos: currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; educadores com formação adequada para atendimento especializado.

Biblioteca do professor

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, dentro de uma perspectiva inclusiva e cidadã.

O FILHO eterno. Direção: Paulo Machline. Produção: Rodrigo Teixeira. Intérpretes: Débora Falabella, Marcos Veras, Pedro Vinicius *et al*. Roteiro: Leonardo Levis. [*S. l.*]: Globo Filmes; Camisa Treze Cultural; RT Features, 2016. (82 min), son., color., 35 mm.

Roberto não aceita o fato de o filho ter a síndrome de Down. O filme se passa na década de 1980, quando havia mais preconceito em relação a essa síndrome. A história é inspirada no livro *O filho eterno*, de Cristovão Tezza (Rio de Janeiro: Record, 2023), que vale uma leitura.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação inclusiva**: recomendações de políticas de Educação Inclusiva para governos estaduais e federal. [*S. l.*], Todos pela Educação, ago. 2022.

O documento objetiva contribuir para a construção de uma agenda educacional organizada. Apresenta recomendações para o aperfeiçoamento da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Está disponível na internet.

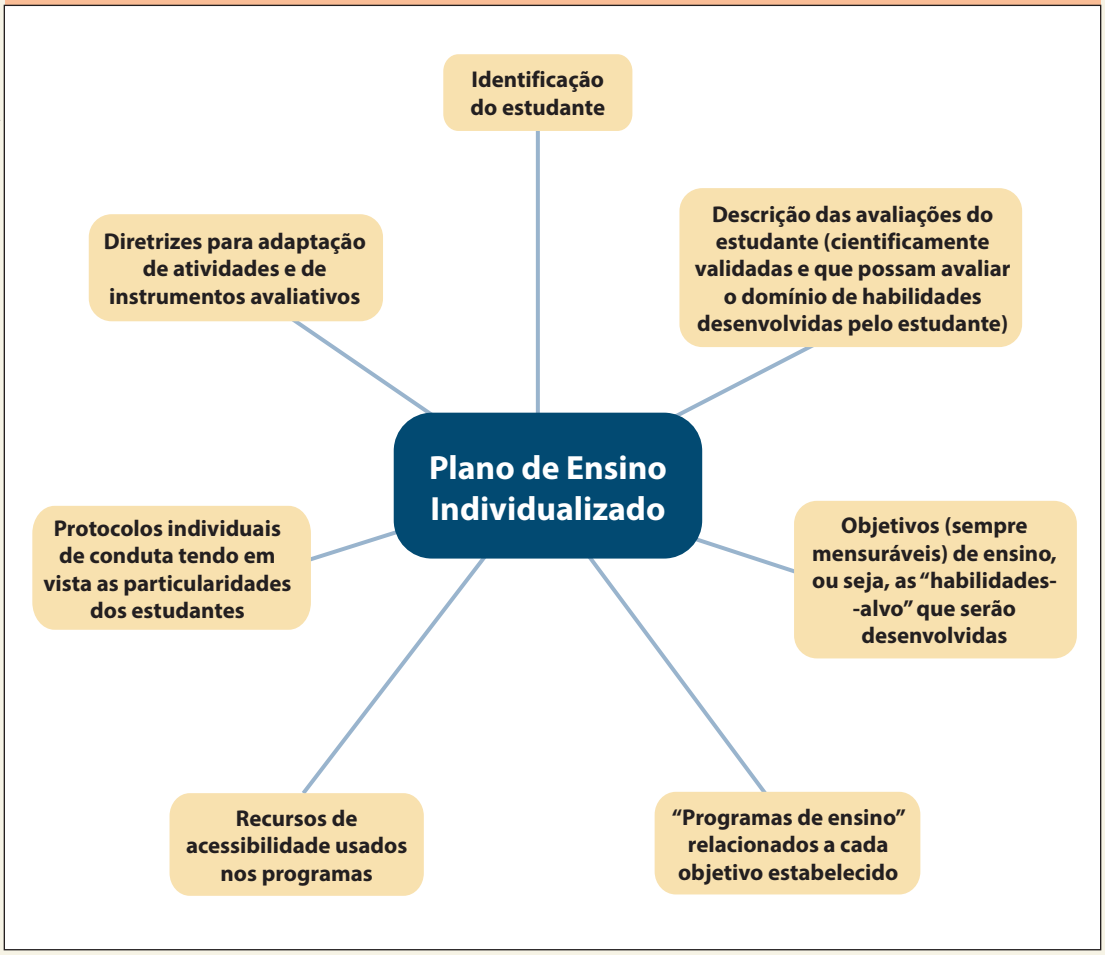
O Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, por sua vez, no artigo 24, defende uma educação isenta de discriminação e baseada na igualdade de oportunidades e obriga os estados partes (países que assinaram a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo) a promover: o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima dos estudantes, em uma perspectiva do reconhecimento da diversidade humana; o maior desenvolvimento

possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência; a não exclusão da pessoa com deficiência do sistema educacional; o direito a adaptações razoáveis de aulas, materiais e avaliações, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; medidas de apoio individualizadas e efetivas.

Pensando na formalização e no registro documental das ações definidas pela escola para atender os estudantes com deficiência, a Medida Provisória n. 1.025, de 31 de dezembro de 2020, apresenta o que chama de Plano de Ensino Individualizado (PEI), documento "destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante" (Brasil, 2020). O esquema a seguir mostra o que o PEI deve contemplar para dar conta do ensino-aprendizagem dos estudantes de inclusão, de acordo com a medida provisória.

Itens a serem contemplados pelo Plano de Ensino Individualizado

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA



Certamente, o debate em torno da Educação Especial inclusiva não está restrito ao Brasil; ele tem, na verdade, dimensões internacionais. É importante lembrar que, dentre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), o de número 4 estabelece que é necessário "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (Nações Unidas, 2024). A meta 4.5 diz que, até 2030, os países signatários precisam "eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade" (Nações Unidas, 2024).

Sabemos, é certo, que as adaptações, as alterações curriculares, a preparação de instrumentos avaliativos diferenciados etc. destinadas aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação dependem das condições de cada escola, do conhecimento das equipes que nela atuam e do apoio dos familiares dos estudantes. Sem pretensão de esgotar ou de simplificar um assunto tão complexo, sugerimos a seguir algumas estratégias objetivas que podem auxiliar nessa tarefa.

Ações para a inclusão de estudantes com deficiência

Ação sugerida	Justificativa
Disponibilização de tempo diferenciado de avaliação	Os estudantes que apresentam dificuldade emocional importante ou questões relacionadas ao neurodesenvolvimento (com ou sem diagnóstico específico) costumam se beneficiar com tempo extra nos principais eventos de avaliação. O uso desse recurso deve ser analisado pela coordenação e reavaliado continuamente pelos profissionais que acompanham esses estudantes.
Disponibilização de local individual para aplicação de atividades avaliativas	Em alguns casos, os estudantes se beneficiam ao realizar suas avaliações em espaços mais privados, por necessitarem, por exemplo, de leitura em voz alta de um instrumento, da escrita de respostas por outra pessoa ou de apoio externo para regulação emocional.
Disponibilização de local diferenciado para a realização de algumas atividades cotidianas	Em alguns casos, há necessidade de adaptação em situações corriqueiras, como exercícios de sala e sondagens. Quando essas necessidades são detectadas por um especialista, ajuda muito se o educando pode dispor de uma sala separada e contar com o apoio de um adulto que já o acompanhe.
Disponibilização de local coletivo específico para realização de atividades	Alguns estudantes que necessitam de tempo extra serão beneficiados se puderem fazer uso eventual de uma sala com menos estudantes, diminuindo, com isso, elementos distratores. Além deles, estudantes que já utilizam recursos como abafadores de ruídos e protetores de ouvidos podem se beneficiar desse tipo de sala (em circunstâncias específicas).
Produção de instrumento diferenciado de avaliação	Em alguns casos, os professores, sob a supervisão de um especialista, podem diminuir o tamanho de uma avaliação ou ajustar algumas de suas questões, pensando nas especificidades do aprendiz. Por exemplo, textos longos podem ser divididos em partes menores, com leitura mediada por questões inseridas entre as partes; em casos de discalculia, pode ser permitido o uso de calculadora em algumas questões; para estudantes com dislexia, o uso da régua de foco para acompanhamento da leitura por linha e manutenção do foco atencional pode ser bem-vindo etc.
Mediação individual para compreensão e realização das atividades cotidianas ou avaliativas	Para além da adaptação de espaço, em algumas situações é necessária a presença de um educador que possa mediar a realização de determinadas atividades pelo estudante. Essas mediações têm duplo objetivo: apoiar o estudante na lida com barreiras que se colocam momentaneamente em seu processo e oportunizar um contato mais próximo com esse estudante por parte do educador.
Alterações gráficas em materiais	Em caso de daltonismo, baixa visão etc., é necessária a preparação de material exclusivo para o estudante. Em caso de dificuldades psicomotoras, é necessária a adaptação de material com pautas especiais, espaços aumentados ou malha quadriculada. Em caso de dislexia ou de transtornos de linguagem, o verso da folha não pode ser utilizado para que não haja sombreamento que prejudique a leitura.
Encontros presenciais extras	Em muitas situações, são necessários plantões específicos no contraturno para orientação de estudos de estudantes que necessitam de ações inclusivas, acompanhamento de caderno etc.
Regulação e contenção do comportamento disruptivo durante a rotina diária na sala de aula e em espaços livres de convivência	A mediação para desenvolvimento de habilidades sociais pode ser necessária em casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Biblioteca do professor

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS

Fundada em 1946, a fundação se dedica à inclusão social de pessoas cegas e com baixa visão por meio da produção e distribuição gratuita de livros em braile (falados e digitais acessíveis). O *site* da instituição dá mais informações.

Um mundo na coleção e na vida dos jovens

A primeira competência geral (CG) da Educação Básica da BNCC propõe que os conhecimentos historicamente construídos pelos estudiosos das quatro áreas do conhecimento devem estar a serviço do entendimento e da explicação da realidade. O mesmo se dá com a primeira competência específica de Linguagens e suas Tecnologias (CEL), que defende que a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais deve ser mobilizada para ampliar as formas de participação social do jovem e para que ele compreenda sua realidade e faça uma análise crítica dela. O fato de serem essas as competências que abrem os quadros de competências gerais e específicas de Linguagens já sugere a vocação desse documento: garantir que os currículos das escolas brasileiras se conectem de forma direta com o mundo, com a realidade que cerca os estudantes.

A BNCC também reforça que não basta os estudantes adquirirem *saberes* (conhecimentos, habilidades e valores), é necessário que eles *saibam o que fazer com esses saberes*, isto é, que sejam capazes de mobilizar "conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 13). A BNCC defende, portanto, que a escola não pode mais ficar apartada da vida real. Ela precisa formar estudantes motivados e engajados,[5] que se sintam capazes de atuar sobre suas realidades e sobre a realidade do mundo porque as conhecem e as discutem cotidianamente com os colegas e professores.

Para tratar da realidade, é necessário que o currículo das escolas contemple, nas várias áreas do conhecimento, grandes temas que desafiam nossa sociedade, abordados, como preconiza a BNCC, de preferência, de forma transversal e integradora. É essencial, ainda, que a escola possibilite "uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens" (Brasil, 2018, p. 488).

Nesta coleção, que parte da proposta de vivências de *experiências* pelos estudantes por meio da mobilização e/ou do desenvolvimento de competências e habilidades, as CEL 1, 2, 3 (que se articulam com as CG 1, 2, 3) são trabalhadas continuamente em vários capítulos. Sempre em contextos significativos, as sequências didáticas dos volumes promovem pluralismo de ideias, investigação científica e pensamento crítico dos estudantes na perspectiva de uma educação integral e crítica que se coloca contra o racismo, a violência, a transfobia, a homofobia e a intolerância.

Assim, temas contemporâneos (e urgentes) como decolonialidade, representatividade, lugar de fala, racismo estrutural, plataformização do trabalho, necropolítica, *fake news* (na perspectiva do conceito de desinformação), mudanças climáticas, igualdade de gêneros, homofobia, inteligência artificial etc. estão presentes, de forma contextualizada, em seções, atividades e boxes como **E se a gente...?**, **Experimentando...**, **A língua nas ruas**, **Expressão**, **Se eu quiser aprender +**, **Bate-papo de respeito**, **Desafio de linguagem** e **Fala aí!**.

Para você conhecer melhor alguns temas de relevância mundial e poder contribuir mais com as discussões em sala de aula, apresentamos, a seguir, um pequeno glossário e sugestões de leitura.

Decolonialidade – Abordagem teórica que busca desmontar as estruturas de poder coloniais que persistem na sociedade contemporânea. Ela visa valorizar os saberes e as culturas não hegemônicas, muitas vezes marginalizados pelo colonialismo. O *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas* é uma ótima fonte de informação sobre o assunto e foi escrito por especialistas brasileiros e latino-americanos pertencentes aos grupos histórica e socialmente mais discriminados.

RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

Desinformação – Disseminação deliberada ou inadvertida de informações incorretas ou enganosas, muitas vezes com o objetivo de influenciar a opinião pública ou alcançar objetivos específicos. Pode se manifestar em várias formas, incluindo *fake news*, teorias da conspiração e propaganda. O livro *A era da desinformação* trabalha com profundidade esse fenômeno.

SCHNEIDER, Marco. **A era da desinformação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

Homofobia – Aversão, discriminação e/ou violência direcionadas a pessoas ou grupos com base em sua orientação sexual ou identidade de gênero. Pode assumir várias formas, desde insultos e exclusão social até agressão física e legislação discriminatória. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*, de Daniel Borillo, pode contribuir com esse debate.

BORILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. São Paulo: Autêntica, 2010.

Igualdade de gênero – Princípio que defende que todas as pessoas, independentemente de serem homens ou mulheres, tenham os mesmos direitos, oportunidades e condições em todas as áreas da vida, como educação, trabalho e participação social. Busca-se eliminar discriminações e estereótipos baseados em gênero, promovendo justiça e respeito para todos. No livro *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, bell hooks conceitua o feminismo e trata de temas como companheirismo libertador, amor feminista, paternagem feminista, entre outros.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2018.

[5] A BNCC trata de engajamento e motivação na página 17 (Brasil, 2018).

Lugar de fala – Conceito que destaca a importância da posição social e das experiências pessoais na formação das opiniões e na participação nos debates públicos. A ideia é que nossa identidade social, incluindo nossa raça, gênero, classe social etc., molda nossas perspectivas e influencia o modo como somos percebidos e ouvidos pelos outros. O livro *Lugar de fala* explora a noção de lugar de fala em profundidade, fornecendo ideias valiosas sobre como as dinâmicas de poder operam nos discursos públicos e como podemos promover uma sociedade com maior inclusão e igualdade por meio do reconhecimento das múltiplas vozes e experiências.

RIBEIRO, Djamila (coord.). **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

Machismo – Ideologia que promove a superioridade dos homens sobre as mulheres e legitima a dominação masculina em diversos aspectos da vida social, cultural, política e econômica. Ele se manifesta em atitudes, comportamentos e estruturas sociais que discriminam, desvalorizam e oprimem as mulheres. Para uma análise aprofundada sobre as origens e as consequências do machismo, recomenda-se a leitura de *Sejamos todos feministas*.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Necropolítica – Conceito desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe, que descreve a maneira como o poder político controla e regula a vida por meio da administração da morte. Certos grupos são expostos à morte prematura e à violência sistemática, enquanto outros são protegidos e privilegiados. Essa abordagem destaca como as políticas estatais podem resultar na exposição deliberada de certas populações a condições de vida precárias e à violência letal. O livro *Necropolítica,* de Mbembe, trabalha esse conceito.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Plataformização do trabalho – Fenômeno socioeconômico caracterizado pela ascensão de plataformas digitais de compartilhamento de serviços e pela crescente precarização do trabalho. As plataformas digitais facilitam a conexão entre fornecedores de serviços e consumidores, muitas vezes contornando as estruturas tradicionais de emprego e fornecendo trabalho temporário e mal remunerado. A obra de Slee *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado* examina em profundidade os impactos sociais, econômicos e políticos desse fenômeno.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Elefante, 2019.

Racismo estrutural – Racismo enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade. Ele se manifesta em desigualdades sistemáticas que afetam as oportunidades, os direitos e a qualidade de vida das pessoas negras e de outros grupos racializados, mesmo sem a intenção explícita de discriminar. Esse tipo de racismo não depende de ações individuais, mas é perpetuado por instituições e normas que favorecem um grupo racial em detrimento de outros. O livro *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*, de Dennis de Oliveira, problematiza o racismo situando o conceito para além do preconceito. Para isso, recorre ao conceito de racismo estrutural e mostra seu recorte histórico e suas consequências para as relações sociais no Brasil.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2019.

Representatividade – Princípio que busca garantir a presença e a voz de diversos grupos sociais na mídia, na política, nas instituições e em outros espaços de poder e influência. Ela reconhece a importância de uma representação equitativa da diversidade humana, incluindo diferenças de gênero, raça, sexualidade, classe social, entre outras. A obra *Quem tem medo do feminismo negro?*, de Djamila Ribeiro, trata da importância da representatividade, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Outras estratégias que desenvolvemos para trazer o mundo para "dentro da sala de aula" e, ao mesmo tempo, lançar os estudantes para "fora da escola" estão ligadas aos **temas contemporâneos transversais** (TCT) da BNCC, aos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** (ODS), propostos pela ONU, e à **educação midiática**, tópicos que apresentamos a seguir.

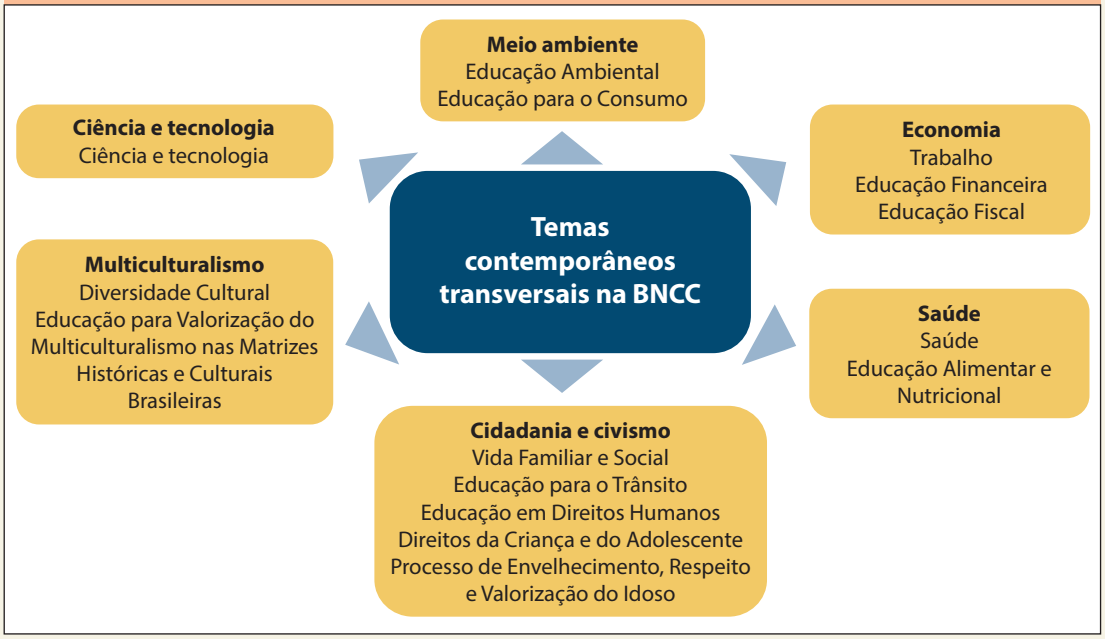
Temas contemporâneos transversais

A BNCC chama nossa atenção, como educadores, para a importância de trabalharmos no Ensino Médio com um conjunto de TCT com o objetivo de trazer para a sala de aula tópicos que contribuam para a formação cidadã dos estudantes. Segundo o documento *temas contemporâneos transversais na BNCC – Contexto histórico e pressupostos pedagógicos:*

> [...] espera-se que os TCT permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da **contemporaneidade** (Brasil, 2019, p. 7).

Nessa mesma publicação, são indicados quinze TCT, distribuídos em seis áreas temáticas.

Macroáreas e temas contemporâneos transversais



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 13.

A seguir, apresentamos os TCT contemplados nos cinco volumes que compõem esta coleção.

Distribuição dos temas contemporâneos transversais (TCT) na coleção

Macroárea	Tema contemporâneo transversal	Língua Portuguesa 1	Língua Portuguesa 2	Língua Portuguesa 3	Redação	Arte
Meio ambiente	Educação ambiental	×	×		×	×
Meio ambiente	Educação para o consumo	×			×	×
Economia	Trabalho	×			×	×
Economia	Educação financeira	×				
Economia	Educação fiscal		×			
Saúde	Saúde	×	×		×	×
Saúde	Educação nutricional e alimentar	×	×			×
Cidadania e civismo	Vida familiar e social		×	×	×	×
Cidadania e civismo	Educação para o trânsito			×		
Cidadania e civismo	Educação em Direitos humanos			×	×	×
Cidadania e civismo	Direitos da criança e do adolescente		×		×	×
Cidadania e civismo	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso		×		×	
Multiculturalismo	Diversidade cultural	×	×	×	×	×
Multiculturalismo	Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	×	×	×	×	×
Ciência e tecnologia	Ciência e tecnologia	×		×	×	×

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Você notará que, nas páginas iniciais de todos os volumes desta coleção, há uma seção especial contendo uma explicação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS constituem um plano de ação global elaborado pela ONU, em 2015, para o desenvolvimento sustentável do mundo. Trata-se de dezessete objetivos a serem alcançados até 2030, entre eles: assegurar educação de qualidade a todas as pessoas; erradicar a pobreza extrema e a fome; criar mecanismos de proteção para o planeta; promover a paz e a inclusão. A ideia é que os 193 Estados-membros da ONU, incluindo nosso país, comprometam-se a adotar a chamada Agenda Pós-2015, conjunto de ações criadas para atingir os dezessete objetivos. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), esses ODS (que compreendem dezessete objetivos e 169 metas) estão "baseados nos compromissos para as crianças e os adolescentes nas áreas de pobreza, nutrição, saúde, educação, água e saneamento e igualdade de gênero" e "incluem novos objetivos e metas relacionados à proteção da criança e do adolescente, à educação infantil e à redução das desigualdades" (Unicef, [201-?]). Conheça os ODS.



REPRODUÇÃO/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Ícones dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas.

Todo contexto pedagógico que estiver ligado a um dos ODS, dentro dos cinco volumes da coleção, é indicado de forma explícita por meio de um selo, para que os estudantes tenham consciência do papel deles no cumprimento desses objetivos tão importantes para a coletividade. Trata-se de mais um passo no caminho de uma educação cidadã e democrática, com a qual esta coleção está comprometida.

Leia com os estudantes o texto da seção sobre os ODS, nas páginas iniciais dos volumes. Peça que pesquisem, no *site* da ONU Brasil, cada um dos ODS e, em grupos, os apresentem aos colegas. Ao longo dos capítulos, toda vez que aparecer o selo indicativo de ODS, solicite que identifiquem de que forma o conteúdo estudado se relaciona com o Objetivo.

Biblioteca do professor

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF: ONU, c2024. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 13 ago. 2024.

Acessando o *site*, é possível clicar em cada um dos ODS para conhecer as metas ligadas a eles e saber como estamos desenvolvendo a agenda sustentável das Nações Unidas no Brasil.

Educação midiática

Em linha com o objetivo de dialogar com o mundo e com a construção de uma sociedade democrática, em que prevaleçam o pensamento crítico, o pluralismo de ideias e uma postura de investigação científica, há na coleção, nas páginas iniciais de cada um dos cinco volumes, seções especiais intituladas **Educação midiática**.

A educação midiática, destacamos, deve ser parte do currículo de forma transversal, segundo a BNCC. Ela está presente de maneira explícita na CG 5.

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Ao longo dos cinco volumes, a seção sobre educação midiática apresenta o significado de termos comuns no discurso midiático e explica conceitos centrais em uma proposta de educação voltada para esse tema, como *mídia*, *mídias tradicionais e digitais*, *alfabetização midiática*, *acesso à internet como direito humano fundamental*, *indústria da desinformação*, *liberdade de expressão*, *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos*, *imigrante digital*, *nativo digital*, *inocente digital*, *ambiente midiático global* e *viés de confirmação*. A seção, todavia, apenas introduz o que propomos nos capítulos. A educação midiática está presente em uma série de contextos didáticos da coleção, de forma direta ou indireta, e é indicada por um selo específico, chamando a atenção dos estudantes para a importância desse tipo de educação no século XXI.

Por meio do trabalho com educação midiática, a coleção dialoga também com o documento *Computação – complemento à BNCC*, em especial com as seguintes competências previstas para o Ensino Médio:

> 4. Construir conhecimento usando técnicas e tecnologias computacionais, produzindo conteúdos e artefatos de forma criativa, com respeito às questões éticas e legais, que proporcionem experiências para si e os demais.
>
> 5. Desenvolver projetos para investigar desafios do mundo contemporâneo, construir soluções e tomar decisões éticas, democráticas e socialmente responsáveis, articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprias da Computação preferencialmente de maneira colaborativa.
>
> [...]
>
> 7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias frente às questões de diferentes naturezas (Brasil, 2022, p. 66).

Experimentar para poder *experienciar* o mundo

Tratemos agora do que estamos chamando, nesta coleção, de *experiência*. Boa parte da BNCC do Ensino Médio se ocupa em defender que as escolas garantam aos jovens ser "*protagonistas*[6] de seu próprio processo de escolarização" (Brasil, 2018, p. 463). Também é recorrente a ideia de que os professores devem proporcionar *experiências* e processos que garantam as aprendizagens necessárias para uma leitura abrangente da realidade, para "o *enfrentamento* dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas" (p. 463). A BNCC afirma, ainda, que a escola precisa ser um ambiente em que "os estudantes reflitam sobre suas *experiências* e aprendizagens individuais e interpessoais" (p. 465), relacionem teoria e *prática* para que resolvam "problemas da realidade social, cultural ou natural" (p. 466), tenham "*postura empreendedora*, ética e responsável" (p. 466), busquem "*participação* política e social" (p. 467) e estejam abertos "às percepções e *experiências*, mediante a capacidade de *imaginar e ressignificar* os cotidianos e rotinas" (Brasil, 2018, p. 463, 465-467, 482).

A BNCC defende que é no ambiente escolar que os jovens *experimentam*, "de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro" (Brasil, 2018, p. 473). Nota-se, portanto, que a ideia de *experiência* tem primeiro plano na BNCC e no tipo de educação que ela propõe que os jovens brasileiros tenham no Ensino Médio. Abordaremos, a seguir, o conceito de *experiência* com o qual dialogamos e, mais adiante, explicaremos a forma como ele aparece nesta coleção.

Sabemos que a palavra *experiência* já se banalizou não só no meio educacional, mas também no artístico e até no publicitário. Não é incomum, por exemplo, que não mais se vendam viagens ao consumidor, mas *experiências*. Contudo, o que significa exatamente viver uma *experiência*? Qualquer vivência pode ser considerada uma *experiência*?

Em 2001, o professor Jorge Larrosa Bondía, da Universidade de Barcelona, na Espanha, proferiu uma conferência no I Seminário Internacional de Educação de Campinas (SP) que já se tornou um clássico entre os educadores brasileiros. Em "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", Bondía (2002, p. 20) investiga o termo *experiência* e dá pistas importantes aos educadores sobre a relevância desse modo de viver. Segundo o educador espanhol, nem toda vivência pode ser considerada uma *experiência*. "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Bondía, 2002, p. 21), porque ela tem o poder de nos atravessar de maneira intensa e, eventualmente, de transformar nosso olhar ou nossa postura no mundo. A *experiência*, dessa forma, "não [é] o que se passa, não [é] o que acontece, ou o que toca" (p. 21). O ato de experienciar, para Bondía, é absolutamente pessoal, jamais impessoal.

A escola, sabemos, com a sua organização hierárquica secular, tem proporcionado poucas *experiências* efetivas aos estudantes e, certamente, aos educadores, o que ajuda a explicar a desmotivação desses dois atores essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a escola, instituição inserida em um mundo cada vez mais acelerado, tem proporcionado escasso tempo de parada, de suspensão, de reflexão e, sobretudo, de escuta ativa. Muitas vezes, o estudo de um conto, em uma aula de Língua Portuguesa, serve apenas para ensinar características desse gênero textual, e não há espaço para que os estudantes sintam o que leram, falem sobre o que leram, escrevam sobre o que pensaram; não há tempo para que dividam com o professor e os colegas os temas do texto que os atravessaram e os ajudaram a entender quem eles são no mundo. Ler literatura, nesse

[6] Neste tópico, os grifos em textos da BNCC são nossos.

caso, restringe-se apenas a decodificar e classificar. Isso não constituiria uma *experiência*, na visão de Bondía (tampouco na dos autores desta coleção).

O contato dos estudantes com a riqueza de uma peça de teatro, em uma aula de Língua Portuguesa ou de Arte, pode ser tão superficial que o máximo que eles aprendam – para esquecerem-se de tudo na semana seguinte – é que o texto teatral se estrutura em cenas e atos, nele há rubricas e falas, contando-se com atores para interpretar os personagens criados pelo autor. Algo muito diferente de os estudantes lerem, em grupo – como farão nesta coleção –, no Capítulo 13 do volume 1 de Língua Portuguesa, "Experienciando fazer muitos teatros", passagens da peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, e de peças contemporâneas, de Rafael Gomes e de Vinícius Calderoni, para, então, discutir esses textos, compará-los e deixar-se invadir pelos jovens amantes de Verona e pelos outros personagens que, como os estudantes adolescentes, vivem tantos conflitos internos e sociais. E, depois, arriscar-se a viver um dos personagens em uma encenação escolar adaptada e atualizada (pelos próprios estudantes) e se apresentar para uma plateia com quem poderão, após a peça, trocar *experiências*. Bem diferente, do mesmo modo, de esses estudantes poderem assistir a uma montagem profissional de uma dessas peças no teatro, ver adaptações delas para o cinema ou, ainda, assistir ao registro em vídeo das encenações. Sobre isso, Bondía nos lembra que:

> [...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

Acreditamos que os estudantes só desenvolverão competências e habilidades "que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes [que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias] simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral" (Brasil, 2018, p. 481) em uma escola verdadeiramente aberta à *experiência*, que possibilite que os estudantes se "ex-ponham". Bondía chama nossa atenção para este fato:

> Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'" (2002, p. 25).

No volume único de Arte, no capítulo 3, "Experienciando a dança-teatro", na seção **Expressão**, os estudantes são convidados a se "ex-porem", como define Larrosa Bondía – e não apenas a teorizar –, fazendo uma releitura pessoal, autoral, da coreografia clássica *A morte do cisne*, criada originalmente por Mikhail Fokine, a exemplo do que fez o jovem brasileiro John Lennon da Silva com base na experiência dele com a cultura *hip-hop*.

Para garantir essa autoria, esta coleção de Linguagens é atravessada por seções, boxes e mesmo capítulos inteiros dedicados às *experiências*, como "Experienciando fazer política", "Experienciando descobrir como se descobre" (respectivamente dos volumes 2 e 3 de Língua Portuguesa), entre outros presentes em todos os volumes.

A BNCC, no tópico "A área de Linguagens e suas Tecnologias", trata com ênfase da importância do reforço à autoria dos jovens para que haja desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Essa noção, em nosso entender, também está diretamente ligada à ideia de *experiência*. Os estudantes só se tornam autores de seus projetos se puderem, ainda que mediados pelo professor, *experienciá-los* de forma individual, particular, autônoma. Nessa direção, Bondía afirma que:

> [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (2002, p. 27).

A escola precisa, por isso, ser o espaço da coletividade, mas sem perder de vista o individual, pois "o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (Bondía, 2002, p. 27).

Finalmente, relembramos, na esteira das concepções de Bondía, que em uma escola devem conviver os *experimentos* (que simulam as práticas científicas) e a *experiência*, cada um com seus ganhos, porque, segundo o autor:

> [...] se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartir a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode

ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (2002, p. 28).

Biblioteca do professor

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

Jorge Larrosa Bondía é doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde atualmente é professor titular de Filosofia da Educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* (São Paulo: Vozes, 1998) e *Pedagogia profana* (São Paulo: Autêntica, 1999). Na conferência proferida em 2001, disponível na internet, Bondía faz uma extensa investigação do vocábulo *experiência* em várias línguas para tratar desse conceito.

A área de Linguagens e suas Tecnologias

Esta coleção, como já mencionamos, é constituída de cinco volumes que integram Língua Portuguesa (três volumes), Redação (volume único) e Arte (volume único) na área de Linguagens e suas Tecnologias. A seguir, apresentamos a abordagem teórico-metodológica adotada na coleção.

Abordagem teórico-metodológica

A ideia de que é necessário – a partir da implementação do chamado Novo Ensino Médio – "repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas" (Brasil, 2018, p. 467-468) é bastante contundente na BNCC. Nessa direção, esse documento defende também que "as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela" (p. 469). No tópico que trata especificamente da área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC afirma, mantendo sua coerência, que é essencial os estudantes desenvolverem competências e habilidades que permitam mobilizar e articular conhecimentos dos componentes que integram a área, "simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral" (p. 481).

A BNCC, portanto, estabelece um enorme desafio para os educadores brasileiros: formar estudantes protagonistas para o mundo contemporâneo, dentro de uma área comum, *sem "excluir necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos"*[7] (Brasil, 2018, p. 470), mas "garantindo o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade" (p. 470). A BNCC não deixa de reconhecer que esse modo de educar exige "trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino" (p. 470).

Esta coleção se propõe a contribuir com essa empreitada, ainda que reconheça seus limites e os dos professores brasileiros que a utilizarão em seu cotidiano. Como afirmamos na abertura deste **Suplemento para o professor**, como educadores-autores responsáveis e comprometidos, é importante partir do pressuposto de que será imprescindível a existência de uma etapa de transição a fim de que as orientações dispostas na BNCC se tornem realidade em sua plenitude. Também relembramos que estes livros estarão nas salas de aula a partir de 2026, momento em que os professores terão turmas do Ensino Médio constituídas de estudantes que cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental já com currículos ancorados na BNCC. Além disso, não são poucos os professores brasileiros do Ensino Médio, sobretudo do componente Arte, que trabalham em duas ou três escolas, o que, sabemos, inviabiliza a quantidade de reuniões de área que seria necessária para construir cursos interdisciplinares consistentes e o trabalho conjugado e cooperativo ao planejar e executar os planos de ensino, como reconhece a BNCC que é necessário fazer para alcançar o cenário pretendido pelo documento e pelo Novo Ensino Médio. Levamos igualmente em conta, na composição desta coleção, as características dos bacharelados e licenciaturas que formaram os educadores de Arte e Língua Portuguesa no Brasil, os quais são estruturados, na maior parte das vezes, em divisões disciplinares bastante rígidas.

Para contribuir com a superação gradual desses obstáculos, e convictos de que são necessárias mudanças profundas e urgentes na etapa final da Educação Básica, como propõem a BNCC e o (Novo) Novo Ensino Médio, estruturamos esta coleção com abertura para várias possibilidades de atuações interdisciplinares – e também disciplinares –, como mostraremos a seguir.

Os campos de atuação social[8] como inspiração para as *experiências* propostas nos capítulos "Experienciando..."

Conforme a BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias, para abordar de forma integrada as linguagens que a compõem e suas práticas:

[7] Grifo nosso.

[8] O conceito de campos de atuação refere-se às esferas, histórica e ideologicamente definidas (Bakhtin, 1953-1954), que organizam a produção, recepção e circulação de diferentes textos, concretizados em diferentes gêneros textuais. Os campos de atuação propostos pela BNCC representam uma leitura didática de tal conceito, sendo uma diretriz organizadora das práticas de linguagem apresentadas, oferecendo distintas possibilidades de organização curricular. Nesta coleção, os campos de atuação estão vinculados a *experiências* propiciadas pelos componentes Língua Portuguesa e Arte.

> [...] propõe que os estudantes possam *vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias* (impressa, digital, analógica), situadas em *campos de atuação social* diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (Brasil, 2018, p. 485).

Inspirada por essa orientação, esta coleção resgata os campos de atuação social propostos pela BNCC para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio, associando-os a uma série de atividades que convidam à *experiência*, no sentido que Bondía dá ao termo.

Cada volume da coleção contempla, dessa forma, a proposição de um variado conjunto de *experiências* (individuais e coletivas), associadas aos campos de atuação social, mas não restritas a eles. Essas *experiências* estão agrupadas, principalmente, em sequências didáticas inseridas nos capítulos "Experienciando…", distribuídos nos cinco volumes da seguinte maneira:

- quatro em cada volume de Língua Portuguesa (doze no total);
- dois no volume único de Redação;
- vinte no volume único de Arte.

Destacamos que os capítulos "Experienciando…" podem se relacionar a mais de um campo de atuação social, ainda que haja um predominante. Essa estratégia certamente aproximará esses capítulos daquilo que realmente acontece no dia a dia: somos, o tempo todo, atravessados por textos verbais e não verbais de diferentes gêneros, pertencentes a vários campos de atuação. O campo de atuação social, nesta coleção, serve, portanto, para inspirar o tipo de *experiência* proposto aos estudantes, e não para empobrecer a *experiência* ou artificializá-la. Adiante, apresentamos quadros com exemplos de tipos de *experiência* presentes nos capítulos "Experienciando..." da coleção, bem como os campos de atuação social que as inspiraram.

Esse agrupamento de *experiências* dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, ancorado na ideia que a BNCC tem de campos de atuação social, busca trabalhar o que a Resolução CNE/CEB n. 3/2018, artigo 7º, parágrafo 2º, citada como referência para a BNCC, chama de *contextualização, diversificação, outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos*,

> contemplando *vivências práticas* e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saber adquiridos nas *experiências pessoais, sociais e do trabalho*[9] (Brasil, 2018, p. 479).

Acreditamos que a organização que propomos nesta coleção aponta para as práticas interdisciplinares possíveis de existir em uma escola real (não hipotética).

Os PCN+ Ensino Médio indicam que a interdisciplinaridade acontece:

> *por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando*, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente [...] centrada na associação ensino-pesquisa[10] (Brasil, 2002, p. 16).

Ainda nessa direção, o estudioso Gonçalves Carlos (2007, p. 65) explica que não se pode falar em "interdisciplinaridade *sem a existência de disciplinas*" e que a "interdisciplinaridade é *ontologicamente dependente da disciplinaridade*", concepção com a qual a BNCC concorda quando afirma que o Ensino Médio precisa trabalhar com novas formas de organização, que integrem os componentes em áreas do conhecimento sem, necessariamente, excluir as disciplinas, "com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos" (Brasil, 2018, p. 470).

E, além de oferecer uma grande variedade de atividades que podem ser realizadas interdisciplinarmente nos capítulos de todos os volumes, esta coleção também oferece um conjunto de capítulos "Experienciando...", que se ancoram em *experiências,* inspiradas pelos campos de atuação social, as quais desenvolvem várias competências gerais e específicas e habilidades comuns à área. Essas sequências didáticas estão inseridas nos cinco volumes da coleção – em diferentes proporções – e deixam o professor livre para adotar diferentes formatos de aula e para buscar, dependendo da estrutura de cada escola, integração entre saberes.

E de que forma isso ocorre?

Oferecemos um conjunto variado de capítulos, em Língua Portuguesa, Redação e Arte, que partem de *experiências* como a experiência *profissional*, a *identitária*, a *artística*, a *de divulgar saberes*, a *política*, entre outras. Em cada um dos capítulos "Experienciando…", os estudantes entram em contato com seções denominadas **Leitura** (**Leitura 1**, **Leitura 2**, **Leitura 3** etc.), compostas de textos ou obras de arte especialmente selecionados a fim de contribuir para a *experiência* proposta. Questões presentes nas subseções **Papo aberto sobre...** e **Por dentro do...** auxiliam os estudantes no desenvolvimento de determinadas habilidades, comuns aos dois componentes (Língua Portuguesa e Arte) ou específicas de cada um deles. No volume de Arte, a seção **Leitura** é antecedida pela seção **Aguçando os sentidos**.

Depois, tendo conquistado determinadas aprendizagens a partir das leituras feitas, os estudantes têm a oportunidade de mobilizá-las em **Bate-papo de respeito**. Esse boxe exige que eles "conversem" com um "especialista" (artista, jornalista, cientista etc.) no assunto que estão tra-

[9] Grifo nosso.

[10] Grifo nosso.

tando e com os colegas. Trata-se de uma conversa em que não cabem opiniões sem embasamentos teóricos, os quais foram desenvolvidos nas seções **Leitura**.

Os aprendizes também podem mobilizar seus saberes para a realização de uma atividade autoral na seção **E se a gente...?**. Essa atividade, que assume diferentes formatos e propósitos, envolve, em alguns contextos, etapas, menos ou mais complexas, e pode ser individual ou convidar ao trabalho colaborativo.

Ao longo dos capítulos "Experienciando...", os estudantes também fazem pesquisas, contextualizadas, encomendadas no boxe **Investigue**, além de poderem pensar sobre seus projetos de vida, especialmente no boxe **Trabalho e juventudes** e em **Experienciando o mundo do trabalho** (em Língua Portuguesa). A seção **Se eu quiser aprender +**, por sua vez, também enriquece a experiência e os conhecimentos do estudante por meio de aprofundamentos e contextualizações (em Arte) e da exploração de determinados aspectos do gênero em estudo e da linguagem (em Língua Portuguesa e Redação).

Os estudantes finalizam os capítulos "Experienciando…" com a seção **Expressão**, que propõe uma ação coletiva, complexa e colaborativa, que também exige que sejam seguidas etapas de trabalho. Essas ações são baseadas nas reflexões e *experiências* vivenciadas pelos aprendizes e acionadas pelas diversas atividades que compõem a sequência didática em estudo.

Todas essas atividades exigem um papel ativo dos estudantes em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, pois a abordagem nunca é transmissiva. Nas sequências didáticas, são os estudantes que constroem sua aprendizagem por um percurso mediado.

Resumindo, em cada uma das sequências, os estudantes precisam: **(1)** comunicar, respeitosa e adequadamente, o que pensam, saindo do senso comum, em **Fala aí!**, **Bate-papo de respeito** e **Papo aberto sobre...**, por exemplo. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar a CEL 2; **(2)** organizar seu pensamento, oralmente ou por escrito, respeitando determinadas convenções. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar as CEL 1, 3 e 4; **(3)** construir aquilo que o professor francês Jean-Marie Goulemot chama de "biblioteca cultural" (ver **Biblioteca do professor** a seguir). Estimulados pelos boxes **Biblioteca cultural**, os estudantes podem autonomamente ampliar seu repertório, sendo capazes de ler o mundo entendendo melhor sua complexidade. Essa construção mais autônoma contribui para desenvolver/mobilizar a CEL 6; **(4)** participar de atividades coletivas de forma cooperativa, seguindo, em geral, etapas (em seções como **Aguçando os sentidos**, **E se a gente...?** e **Expressão**). Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar as CEL 1, 3, 4, 5, 6 e 7; **(5)** acessar questões do mundo profissional, no boxe **Trabalho e juventudes**, para pensar sobre seu próprio projeto de vida; **(6)** conscientizar-se, em **É lógico!**, do tipo de pensamento computacional que estão desenvolvendo em determinadas atividades. Esse boxe mostra que determinadas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar a CEL 7; **(7)** atuar de maneira ativa e crítica sobre o mundo. Para isso, os estudantes mobilizam/desenvolvem as CEL 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Para tornar mais concreto o que estamos dizendo, partindo da mesma experiência (identitária, por exemplo), que, neste caso, se inspira no campo artístico, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar, no volume 1 de Língua Portuguesa, com o Capítulo 10, "Experienciando investigar nossa identidade", e, no volume de Arte, com o Capítulo 7, "Experienciando identidades diversas na arte". Desse modo, independentemente do que propõe cada "Experienciando…", essas sequências didáticas estão, em geral, relacionadas a *experiências* comuns e, mesmo com as especificidades do componente em que estão inseridas, seguem os mesmos percursos de aprendizagem. Além disso, mobilizam/desenvolvem determinadas competências e habilidades comuns. Sobre esse tipo de abordagem, Domingues (2005) nos lembra que uma das características básicas da interdisciplinaridade é o compartilhamento de metodologias, visão com a qual dialogamos.

Biblioteca do professor

GOULEMOT, Jean-M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

O educador francês, criador do conceito de biblioteca cultural, defende que toda leitura é uma leitura comparativa. Quando lemos, construímos o sentido do texto com base em uma "biblioteca cultural" interna e pessoal, ou seja, a leitura é como um jogo de espelhos em que reencontramos, nos novos livros, elementos que já conhecíamos. Assim, cada "nova" leitura passa a ser, ao mesmo tempo, familiar, porque conversa com leituras anteriores já conhecidas, e um novo "exemplar" a ser depositado nessa "biblioteca cultural". Para o estudioso, "assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação à própria biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca" (p. 116).

Estrutura dos capítulos "Experienciando..."

Componente estrutural	Volume	Descrição
Aguçando os sentidos	Arte	Convida o estudante a realizar alguma atividade que antecipa, em maior ou menor grau, as experiências acadêmicas e práticas que vivenciará no capítulo.
Leitura	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Seção que se repete nos capítulos (**Leitura 1**, **Leitura 2** etc.), aparecendo quantas vezes forem necessárias para possibilitar a *experiência* proposta no capítulo.
Papo aberto sobre o texto **Papo aberto sobre a dança, a música etc.**	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação Arte	Subseção da **Leitura** que estimula a expressão mais livre dos estudantes sobre o que acabaram de ler (opiniões) e uma análise/interpretação que contribuirá para introduzir determinados aspectos que poderão ser retomados depois.
Por dentro do texto **Por dentro da dança, da música etc.**	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação Arte	Em Língua Portuguesa e Redação, essa subseção de **Leitura** propõe uma exploração aprofundada de aspectos da linguagem que contribuem para a construção do sentido do texto lido e da relação dele com o contexto de produção e recepção. No caso de Arte, a subseção objetiva realizar uma investigação da linguagem em dança, teatro, artes visuais ou música. Nesse sentido, busca um aprofundamento em relação ao "bate-papo" feito no começo do capítulo, em **Papo aberto sobre...**
Se eu quiser aprender +	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Nos capítulos dos volumes de Língua Portuguesa e Redação, a seção dá continuidade à exploração da leitura contextualizada, aprofundando um aspecto da linguagem. A seção amplia a consciência dos estudantes em relação ao uso da linguagem e concorre para uma interação cada vez mais instrumentalizada e ativa. Em Arte, a seção objetiva aprofundar algum aspecto artístico já apresentado em **Leitura**, fornecendo mais informações sobre contexto histórico, desdobramentos etc.
Experimentando...	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação	Propõe aos estudantes uma produção de texto seguindo etapas: mobilização do que foi explorado nas seções anteriores (temas, informações, procedimentos linguísticos, contexto de produção e de circulação do gênero etc.); seleção e organização das ideias; efetivação das ideias na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação; avaliação do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e coletiva; reescrita do texto; preparação do texto para divulgação; divulgação. A sequência contribui para que os estudantes se apropriem dos processos de produção, edição e divulgação tendo em vista os vários contextos e objetivos das práticas linguísticas.
E se a gente...?	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Propõe produções que exigem criatividade e protagonismo dos estudantes. Em alguns momentos, serve para "aquecer" uma abordagem; em outros, para aprofundar ou retomar aprendizagens. A produção pode ser individual ou colaborativa e envolver atividades e etapas, mais ou menos complexas (momentos de reflexão e pesquisa, planejamento, elaboração, avaliação, divulgação etc.).
Expressão	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Como fechamento dos capítulos, a seção convida os estudantes a participar de uma atividade que resgata recortes do que discutiram e vivenciaram na sequência didática (criação de festival, organização de fórum de debates, realização de pesquisa focal, montagem de peça teatral etc.).
E se a gente se autoavaliasse?	Arte	No caso de Arte, cada capítulo conta, ainda, com uma etapa de autoavaliação.
Recado final	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Boxe que fecha os capítulos e objetiva sintetizar o que foi trabalhado no percurso, além de convidar os estudantes a continuar refletindo criticamente sobre o que experienciaram.

Planejamento e subsídios para a interdisciplinaridade utilizando os capítulos "Experienciando..."

Disponibilizamos, a seguir, algumas propostas para planejamento individual e/ou coletivo das atividades interdisciplinares.

Subsídios para o planejamento interdisciplinar coletivo por *experiência*

Como você já sabe, os cinco campos de atuação social se transformam, nesta coleção de cinco volumes, em variadas *experiências*, dentro das quais os estudantes mobilizam/desenvolvem competências gerais e específicas e habilidades da área. Assim, nos três anos do Ensino Médio, os estudantes são convidados a viver um conjunto significativo de *experiências*, na ordem que você considerar mais adequada para sua turma.

Em um cenário ideal, os professores de Arte e de Língua Portuguesa planejam juntos aulas que comporão grandes sequências didáticas, elaboradas a partir das mesmas *experiências* que inspiram os capítulos. Nossa vivência em sala de aula mostra que, para esse trabalho em conjunto funcionar, os professores devem se reunir semanalmente por, no mínimo, uma hora, e deve haver uma organização de horário das aulas por parte da coordenação que leve em conta momentos em que esses professores estarão sozinhos em sala e momentos em que atuarão em duplas, trios ou quartetos, nas escolas em que a Língua Portuguesa é dividida em frentes.

As reuniões semanais têm como objetivo planejar as aulas conjuntas. Por exemplo, digamos que os capítulos "Experienciando investigar nossa identidade" (Língua Portuguesa) e "Experienciando identidades diversas na arte" (Arte) serão trabalhados conjuntamente. Em reunião, devem ser discutidos pontos como: **(1)** que debate será proposto com base na *experiência* que une os capítulos? **(2)** Quais obras de arte e/ou textos literários e não literários (seção **Leitura**) poderão ser trabalhados pelos dois professores ao mesmo tempo? **(3)** Que contribuições o professor de Língua Portuguesa pode dar para a discussão da seção **E se a gente...?** de Arte? **(4)** Em que momento entra somente o professor de Arte? Na **Leitura 2** do capítulo de Arte? No **Bate-papo de respeito**? Em que momento entra apenas o professor de Língua Portuguesa? Na aula de produção de texto, na seção **Experimentando...**? Como o professor de Arte pode contribuir para a correção de uma produção de texto proposta em Língua Portuguesa baseando-se na rubrica fornecida no **Livro do estudante**? **(5)** Em que momentos o professor de História (ou Sociologia, Filosofia etc.), por exemplo, poderá ser convidado a trabalhar com os estudantes aspectos contextuais explorados em **Se eu quiser aprender +** (em Arte)? **(6)** Como será feita a correção do trabalho colaborativo proposto em **Expressão** a fim de avaliar o processo? De que forma a seção **Expressão** poderá servir para avaliar o processo? Que parte cada professor corrige? Poderá ficar definido utilizar sempre a seção **Expressão** do volume de Arte, caso ela seja interdisciplinar?

Os quadros a seguir mostram quais são as sequências didáticas da coleção intencionalmente ligadas às mesmas *experiências* e que proporcionam um trabalho interdisciplinar consistente entre Arte e Língua Portuguesa.

Língua Portuguesa volume 1 + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Língua Portuguesa	Capítulo de Arte	Campo de atuação
Profissional	"Experienciando pensar sobre profissões"	"Experienciando a música como profissão"	Da vida pessoal
Identitária	"Experienciando investigar nossa identidade"	"Experienciando identidades diversas na arte"	Artístico-literário
Artística	"Experienciando fazer muitos teatros"	"Experienciando formas não convencionais de fazer música"	Artístico-literário

Língua Portuguesa volume 2 + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Língua Portuguesa	Capítulo de Arte	Campo de atuação
De divulgar saberes	"Experienciando divulgar saberes científicos"	"Experienciando a pesquisa na dança contemporânea"	Das práticas de estudo e pesquisa
Política	"Experienciando fazer política"	"Experienciando uma música crítica: o *rap*" e "Experienciando a arte urbana"	De atuação na vida pública
Da finitude	"Experienciando falar sobre nossas perdas"	"Experienciando a dança-teatro"	Artístico-literário

Língua Portuguesa volume 3 + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Língua Portuguesa	Capítulo de Arte	Campo de atuação
De descobrir	"Experienciando descobrir como se descobre"	"Experienciando a diversidade musical"	Das práticas de estudo e pesquisa
Do grito	"Experienciando fazer política com arte"	"Experienciando dançar *hip-hop*"	Artístico-literário
Do novo	"Experienciando ler a literatura feita agora"	"Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea"	Artístico-literário

Redação + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Redação	Capítulo de Arte	Campo de atuação
De contar quem eu sou	"Experienciando falar de mim de um jeito diferente"	"Experienciando um teatro que fala dos próprios atores"	Da vida pessoal
De ser jovem	"Experienciando ser jovem"	"Experienciando o teatro-documentário"	Da vida pessoal

Subsídios para o planejamento interdisciplinar coletivo por campo de atuação social

Neste modelo de planejamento, também conjunto, você selecionará, dos cinco volumes, apenas os capítulos "Experienciando…" que propõem *experiências* inspiradas nos mesmos campos de atuação social. Por exemplo, apenas capítulos inspirados pelo campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, apenas pelo campo artístico-literário etc.

Mesmo fazendo essa reordenação – que não leva em conta o tipo de *experiência*, mas o campo –, estará certamente trabalhando diversas CG, CEL e habilidades comuns, pois o desenvolvimento delas perpassa as sequências didáticas, independentemente dos campos de atuação em que as *experiências* estejam situadas e aos quais estejam ligadas. Essa outra forma de ordenação das sequências didáticas (e de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais) possibilita, além da associação por campos, outras conexões com as CG. Como os capítulos "Experienciando…" seguem as mesmas metodologias – mobilizadas por uma prática docente comum, na qual os componentes de Arte e Língua Portuguesa "mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando" (Brasil, 2002, p. 16) –, é possível, mesmo pensando em uma seleção por campos de atuação social, realizar um trabalho interdisciplinar consistente, sem o risco da mera associação temática.

O quadro a seguir dá exemplos desse tipo de percurso.

Exemplos de campos de atuação comuns a capítulos "Experienciando..." de Língua Portuguesa, Redação e Arte

Campo de atuação	Capítulos de Língua Portuguesa ou Redação associados ao campo	Capítulos de Arte associados ao campo
Das práticas de estudo e pesquisa	"Experienciando estudar com método" (Língua Portuguesa, volume 1) "Experienciando divulgar saberes científicos" (Língua Portuguesa, volume 2) "Experienciando descobrir como se descobre" (Língua Portuguesa, volume 3)	"Experienciando a pesquisa na dança contemporânea" "Experienciando um teatro crítico" "Experienciando processo de criação no teatro" "Experienciando a diversidade cultural no teatro" "Experienciando outras formas de fazer música"
Da atuação na vida pública	"Experienciando fazer política" (Língua Portuguesa, volume 2)	"Experienciando uma música crítica: o *rap*" "Experienciando a arte urbana" "Experienciando a diversidade musical"
Da vida pessoal	"Experienciando pensar sobre profissões" (Língua Portuguesa, volume 1) "Experienciando falar de mim de um jeito diferente" (Redação)	"Experienciando a música como profissão" "Experienciando o teatro-documentário" "Experienciando um teatro que fala dos próprios atores"

Nesse caso, também é preciso um conjunto de reuniões a fim de planejar aulas conjuntas. Deve ser definido, por exemplo: **(1)** que seções serão trabalhadas em conjunto? Por exemplo, se o campo escolhido for o de atuação na vida pública – ao qual estão ligados os capítulos de Língua Portuguesa, Redação e Arte indicados no quadro anterior –, quais partes das sequências serão trabalhadas pelos dois professores: a seção **E se a gente...?** A seção **Leitura**? **(2)** Quais capítulos podem melhor dialogar? "Experienciando fazer política" e "Experienciando exercitar a cidadania pela arte?" ou outros? **(3)** Haverá entrada conjunta para debate dos dois professores em momentos como **Bate-papo de respeito**? **(4)** A seção **Expressão** de qual capítulo pode servir para avaliar o processo? Que parte cada professor corrige com base na rubrica presente no **Livro do estudante**?

Essa flexibilidade de composição dialoga a BNCC,

> permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468).

Apesar da dificuldade envolvida na organização da sequência apresentada anteriormente, consideramos produtivo esse ensaio de modelo interdisciplinar[11] por contemplar uma das características básicas da interdisciplinaridade, que é o compartilhamento de metodologias (Domingues, 2005), também porque possibilita práticas docentes comuns, a mobilização de "múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares" (Brasil, 2002, p. 16) e a "associação ensino-pesquisa" (p. 16) e porque cada componente pode dar "a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual" (p. 16).

Subsídio para o planejamento interdisciplinar individual

Sabemos que esse tipo de planejamento será a realidade de muitas escolas neste momento. E garantimos, pela estrutura da coleção, que, mesmo com cursos independentes, os estudantes se beneficiarão porque esses cursos compartilham metodologias (sobretudo as ativas), apresentam práticas docentes comuns, mobilizam competências e habilidades da área e convidam às mesmas *experiências*.

Nesse cenário, certamente menos favorável à interdisciplinaridade, recomendamos fortemente aos professores que realizem pelo menos algumas reuniões de planejamento anual tendo como base os textos deste **Suplemento para o professor**, os quais apresentam várias estratégias que podem favorecer os estudantes (metodologias ativas, *experiências* inspiradas em campos de atuação etc.). Além disso, recomendamos que fiquem atentos: **(1)** ao boxe **Tá ligado!**; **(2)** às propostas de **diálogo interdisciplinar** (indicadas em magenta nos cinco volumes); **(3)** às seções interdisciplinares **Expressão**, presentes no volume de Arte; **(4)** aos boxes de pesquisa **Investigue**; **(5)** às **propostas de produção de texto** (no volume de Redação) que convidam ao trabalho interdisciplinar (com História, Geografia, Arte etc.).

Recomendamos, ainda, que sejam elaboradas estratégias de acompanhamento e medição das aprendizagens, de modo que os estudantes possam ser avaliados com diferentes propostas, condizentes com as características dos componentes Língua Portuguesa e Arte.

Outras conexões com a nossa e com outras áreas do conhecimento

Ao longo da coleção, estabelecemos relação entre os saberes próprios de cada componente da área de Linguagens e suas Tecnologias e entre os saberes dessa área e os de outras áreas do conhecimento. Esses *diálogos interdisciplinares* estão indicados para você no **Livro do estudante** como "Diálogo interdisciplinar com [componente]", remetendo-o a uma orientação neste suplemento. No volume de Arte, há, ainda, quatro seções **Expressão** especialmente dedicadas a uma proposta interdisciplinar. E, finalmente, o boxe **Tá ligado!** explicita conexões entre os saberes trabalhados nos cinco volumes.

UNIVERSO DIGITAL, GÊNEROS DIGITAIS

Têm destaque, no texto da BNCC, referências relativas ao universo digital. Afirma-se a importância de o sujeito contemporâneo "atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais" (Brasil, 2018, p. 14), ideia que se desdobra e ganha especificidade especialmente na CG 5:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

[11] Ainda que se opte por um uso mais "modular" do livro, está garantida a mobilização de variadas CG e CE e de habilidades da área. Isso é possível porque a coleção não se estrutura no agrupamento de competências e habilidades por livro, pois consideramos que essa opção empobreceria a obra. Nunca é demais lembrar que a opção pelos campos de atuação (e pelas experiências correlatas) – e não pelas competências, por temas norteadores etc. – dialoga muito mais com a vida real dos jovens, uma vez que eles são atravessados diariamente, quase simultaneamente, por textos verbais escritos de variados gêneros, filmes, *trailers*, memes, *podcasts*, debates, esculturas, músicas etc.

A parte da BNCC destinada ao Ensino Médio também afirma que a escola deve possibilitar aos estudantes "apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização" (Brasil, 2018, p. 467). No trecho específico de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, a BNCC defende que os estudantes vivenciem experiências significativas com práticas de linguagem em mídias impressa, digital e analógica, "situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (p. 485) e estabelece como competência específica (CE 7) dessa grande área:

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 490).

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

Nesse sentido, a BNCC atende às observações de estudiosos que já vinham apontando a insuficiência das práticas escolares de leitura/escrita de textos de gêneros digitais, mesmo quando se desconsideram os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para muitos especialistas, a escola se mostrava limitada quando centrava suas produções no texto verbal escrito, havendo pouca ênfase nos textos orais e, menos ainda, nos híbridos (Rojo, 2012). Eram pouco frequentes as práticas que envolviam, por exemplo, a integração de um esquema a um texto escrito.

No contexto atual, essa limitação começa a ser superada, e as práticas de linguagens efetivadas na escola passam a considerar que os novos textos são não apenas híbridos, mas interativos e colaborativos. As novas TDIC permitem a ampliação da condição de autoria, com a facilidade na combinação de textos escritos com imagens estáticas ou em movimento, com a possibilidade do acréscimo de música e voz, com a edição de vídeos e áudios, entre outras produções de diferentes graus de complexidade. Do mesmo modo, abrem espaço para formas diferentes de autoria, baseadas no diálogo e na remixagem (em sentido amplo). Ainda nessa linha, precisamos considerar mudanças significativas na forma de recepção dos textos, que passam a envolver as práticas de "curtir", comentar e redistribuir. Estabelece-se, desse modo, uma nova estética e uma nova ética (Rojo, 2012).

Nesse contexto, surge um aspecto a que a escola – e a sociedade em geral – deve estar atenta: a urgência do desenvolvimento de técnicas que nos tornem aptos a lidar criticamente com a grande massa de informação que acessamos por opção ou que recebemos involuntariamente (pelas redes sociais, por exemplo). É preciso ampliar as práticas que envolvem o tratamento dos dados, contribuindo para a ampliação da leitura crítica e da filtragem. É necessário, ainda, reforçar as práticas de diálogo e de respeito ao outro para que os discursos violentos dos intolerantes possam ser vetados e os debates ocorram de forma ética e respeitosa. Nessa direção, criamos, no volume 3 de Língua Portuguesa, uma sequência didática completa para tratar desse assunto: o capítulo "Experienciando combater a desinformação". Além disso, trabalhamos a **educação midiática** de maneira transversal e em toda a coleção, conforme explicado no início deste **Suplemento para o professor**.

Nos cinco volumes desta coleção, uma série de atividades dialoga com o universo digital, seja pela exploração dos novos gêneros, seja propondo uma análise crítica desse mundo tão presente na vida das juventudes.

Como educadores e estudiosos, temos consciência, porém, de que a familiaridade de estudantes e professores com os novos gêneros ligados a esse universo, tão ágil e volátil, não é plena. Além de possíveis dificuldades relativas ao acesso, temos de considerar diferentes tratos com a informação, seja ela a jornalístico-midiática, seja a de outros campos, inclusive o artístico, e a reduzida literatura teórica disponível sobre gêneros digitais. Tomar todos os sujeitos contemporâneos como seres igualmente imersos na cultura digital significa, em nossa visão, desconsiderar as várias realidades do país. Estamos também cientes de que, embora escola e professores valorizem o ensino-aprendizagem dos novos gêneros digitais, não é possível esperar desses atores uma resposta tão imediata e eficiente para a questão. Desse modo, procuramos considerar que, para alguns professores, a aproximação com os gêneros digitais ou, pelo menos, a lida com eles como objeto de estudo, se faz a partir do contato com esta coleção.

Preocupamo-nos, ainda, em sugerir que algumas atividades, a depender da viabilidade de uso de tecnologia pelos estudantes, sejam encaminhadas com o uso de *smartphone* que tenha funções como gravar e fotografar ou, se possível, com a utilização de aplicativos.

No caso da divulgação/circulação desses textos, temos algumas preocupações. Embora possamos convidar estudantes a interagir em redes sociais (porque, na maioria delas, a idade mínima legal para uso é 13 anos), é arriscado disponibilizar as produções e imagens em áreas que permitam comentários de terceiros, os quais podem conter inadequações. Também entendemos que não podemos sobrecarregar as empresas de mídia ou os espaços individuais digitais, como *blogs* ou canais de vídeos, solicitando aos estudantes que postem ali seus textos ou comentários, produzidos, muitas vezes, por razões pedagógicas. Assim, recomendamos limitar essas ações a situações específicas. Uma solução para a experiência de divulgação no universo digital – no caso das escolas em que o uso de tecnologia é viável – é a criação de um *blog* da turma, ferramenta controlável pelo educador.

Tutoriais – Material digital

Os tutoriais a seguir podem ser consultados caso seja viável, dentro da realidade de sua escola, fazer uso de tecnologia para a produção e divulgação de textos, áudios e vídeos.

Gravação e edição de vídeo

Para gravar um vídeo e publicá-lo em *sites*, *blogs*, redes sociais ou programa de compartilhamento, é necessário ter um *smartphone* que capte as imagens e os sons. Já a edição pode ser feita pelo computador, com *softwares* de edição e conversão de vídeos, ou pelo *smartphone*, por meio de aplicativos

específicos. Os *softwares* para computador, geralmente mais complexos e pesados, podem ser encontrados facilmente ao pesquisar na internet. Os aplicativos para aparelhos móveis, que muitas vezes são versões simplificadas de *softwares*, podem ser encontrados em lojas de aplicativos específicas dos sistemas operacionais de cada aparelho. Há versões gratuitas.

Pode acontecer de os *softwares* terem nomes diferentes para botões de mesma função. Atente a isso durante o trabalho e, se necessário, consulte os tutoriais do programa. Eles podem ser de grande utilidade e são bem intuitivos.

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

1. **Captação de imagens:** capte as imagens com um *smartphone*. Se for necessário rodar a mesma cena mais de uma vez (tomada de vídeo), selecione as melhores tomadas para posterior edição e descarte o restante.
2. **Conversão do vídeo:**
   a) Verifique se o formato do vídeo é compatível com seu editor. Se houver a necessidade de alterar o formato, pesquise na internet algum conversor *on-line*. Há vários disponíveis.
   b) Se for trabalhar em seu *smartphone*, basta abrir o aplicativo de conversão e buscar o arquivo na biblioteca. Caso trabalhe em um computador, transfira o arquivo.
   c) Para o procedimento de conversão, arraste ou abra o arquivo no conversor. Procure, na tela, o comando "Converter vídeo" ou semelhante.
   d) Escolha o formato de vídeo compatível com seu editor e selecione a opção "Converter".
   e) Ao fim da conversão, será disponibilizado um arquivo para *download*. Baixe e salve o arquivo em seu computador ou *smartphone*; você o utilizará para fazer a edição.
3. **Edição:** aparelhos *smartphone* costumam apresentar ferramentas básicas de edição de vídeo, como corte, ajuste e aplicação de filtros. Para outras funcionalidades, é recomendado baixar um aplicativo de edição.
   a) Abra seu editor de vídeo e selecione o arquivo a ser editado.
   b) Em geral, na parte de cima da tela fica uma caixa de vídeo que exibe a gravação. Na parte inferior, ficam os trechos das cenas, separados. Isso ajuda a ver o que será cortado, o que será mantido e o que será editado.
   c) Selecione o trecho com a cena que vai utilizar.
   d) Para visualizar o trecho selecionado, dê "*Play*": as imagens serão exibidas na caixa de vídeo, para que você possa conferir se essa é mesmo a cena que deseja utilizar.
   e) Você pode inserir efeitos, molduras e transições entre cenas. Procure, em seu editor, botões com títulos como: "Efeitos", "Animações", "Transições".
   f) É possível incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som no vídeo. Busque pela opção de inserir áudio ou efeito sonoro. Você deve ter os arquivos de áudio salvos no computador ou *smartphone*. Muitos aplicativos oferecem opções de efeitos sonoros e trilhas de áudio em licença aberta, ou seja, livres de direitos autorais. A alternativa é bastante adequada para publicações *on-line*, em *blogs* ou redes sociais, para evitar o bloqueio do áudio de seu vídeo.
   g) Para conferir como sua montagem está ficando, dê "*Play*".
   h) Para realizar cortes no meio de uma cena, procure por "*Cut*" ou "Ferramenta de corte". É nesse espaço que você faz a seleção dos trechos que vai cortar. Após selecioná-los, clique em "Salvar corte". Em seguida, verifique a necessidade de inserir efeitos de transição e/ou efeitos sonoros entre as cenas.
   i) Após finalizar a edição, salve o vídeo em seu computador ou *smartphone*. Aplicativos costumam apresentar ferramentas de compartilhamento em suas interfaces, com opções de envio por *e-mail*, outros aplicativos de conversa, redes sociais etc.

Gravação e edição de áudio

Para gravar um áudio, uma entrevista ou um *podcast*, por exemplo, é necessário ter: *smartphone* ou computador para captar o áudio; *software* de gravação e edição de áudio. Microfone e fone de ouvido facilitam o processo.

Pesquise, em fontes confiáveis da internet ou da loja de aplicativos de seu *smartphone*, um programa de gravação e edição de áudio. Há opções gratuitas e seguras que podem ser instaladas em computadores e *smartphones*. Há programas que podem ser utilizados *on-line* para a etapa de edição.

Em alguns programas, há uma variação dos nomes e dos termos empregados para determinadas funcionalidades, como "Gravar" e "*Rec*". Atente a isso quando estiver gravando o áudio e, se necessário, procure o tutorial do aplicativo. Encontre a melhor opção para você e siga estas instruções:

1. Instale o programa em seu computador ou *smartphone*.
2. Abra o programa.
3. Ative o microfone e o fone de ouvido, caso os esteja utilizando.
4. Antes de iniciar a gravação, faça testes de som. Grave um trecho de áudio, salve e ouça com atenção para verificar se ruídos externos, vindos de uma janela aberta ou de conversas paralelas, não comprometem a qualidade do material. Também é importante cuidar para que as vozes sejam audíveis.
5. Inicie a gravação selecionando o botão "Gravar" ou "*Rec*".
6. Alguns programas pedem ao usuário que opte por modelos de salvamento de arquivo; sugerimos o formato MP3, compatível com um maior número de programas e plataformas de compartilhamento.
7. Ao finalizar a gravação, salve uma cópia do arquivo em seu dispositivo. Atente ao tamanho do arquivo, salvando uma versão de qualidade média.
8. Antes de editar o áudio, verifique se o programa oferece a opção de salvar versões. Se não oferecer, faça uma cópia para a edição e mantenha a versão original. Com isso, você terá a opção de recorrer a ela se precisar refazer o material.
9. Inicie o editor de áudio. Em "Abrir", selecione o arquivo a ser editado. Será exibida uma trilha de edição.
10. Atente para o fato de que, em alguns editores, só é possível fazer a edição do áudio se ele estiver pausado.

11. Existem diversos recursos que podem ser utilizados para a melhora do áudio. Busque por "Efeitos" e encontre ações como "Normalizar", "Alterar tom", "Alterar tempo". Um recurso muito útil para qualquer edição de áudio é o de isolar e excluir ruídos indesejados a partir da exibição visual das ondas sonoras. Selecione aquelas que forem mais interessantes para o que pretende fazer em seu trabalho.
12. Realize cortes no áudio selecionando o trecho a ser excluído e, posteriormente, escolhendo a opção "Cortar" ou "*Delete*".
13. Para incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som, procure na linha de edição a opção "Abrir" ou "Inserir"; depois, basta selecionar o arquivo de áudio que deseja incluir. Assim como muitos editores de vídeo, é comum que aplicativos de edição de áudio ofereçam uma lista de opções de trilhas e efeitos sonoros de uso livre.

Criação de *blog*

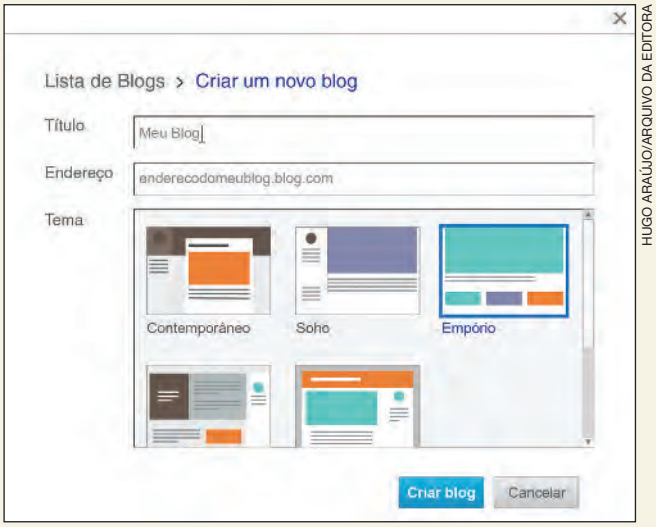
Para a circulação de parte das produções de texto, sugerimos a criação de um *blog*, se for possível considerando os recursos disponíveis. Nesse caso, ele acompanhará os estudantes até o fim do ano letivo e servirá de laboratório de publicação digital e *portfólio* dessas produções, podendo ser exposto à comunidade escolar como um projeto de finalização de ciclo. Você pode criar um *blog* específico para cada turma ou criar categorias para cada turma dentro de um mesmo *blog*.

Como a internet possui conteúdos diversos, não necessariamente adequados à faixa etária dos estudantes, é importante que você acompanhe a turma durante a realização dessas atividades. Antes de iniciar a criação do *blog*, apresente a proposta e enfatize que as regras desse ambiente são as mesmas da sala de aula: respeito pelo outro; respeito à produção dos colegas; não compartilhamento de imagens sem autorização dos envolvidos; não violência; respeito aos direitos humanos; colaboração e senso de coletividade.

Sugerimos que o *blog* seja um espaço restrito a convidados. Portanto, solicite aos estudantes que encaminhem os *e-mails* deles a você, que os convidará para ler, acompanhar e interagir com as postagens realizadas. Caso algum deles não tenha uma conta de *e-mail*, ajude-o a abrir uma utilizando um provedor gratuito. Situações que exigirem divulgação ampla contarão com orientações específicas.

Orientações:

1. Para iniciar a familiarização, defina com os estudantes o nome do *blog*.
2. Utilize um provedor gratuito de *e-mails*, siga os passos indicados no *site* escolhido e abra uma conta da turma, que será utilizada na criação do *blog*. Ela é imprescindível.
3. Pesquise na internet uma ferramenta gratuita de edição e gerenciamento de *blogs*. Considere uma plataforma que possibilite criar páginas responsivas para dispositivos móveis, como celulares e *tablets*. Isso facilitará o acesso da turma em sala de aula.
4. Tenha em mãos os *e-mails* da turma e um *e-mail* geral, que é essencial para a criação do *blog*. Use esse *e-mail* para criar a conta do *blog* da turma. Defina uma senha de acesso. Nesse *e-mail*, será possível receber notificações de atividades e interações na plataforma.
5. Analise os temas ou *templates* disponíveis e selecione o que mais se alinhar ao que você deseja. Pense se a cor de fundo dará leitura, por exemplo, e quais as ferramentas mais fáceis e acessíveis para a utilização de imagens, vídeos e comentários.
6. Preencha os campos que aparecerão em seguida. Utilize o nome escolhido pela turma e a URL (endereço) para o *blog*. Algumas plataformas criam automaticamente a URL dos *blogs*.
7. Alguns editores de *blog* podem conter ligeiras diferenças; se tiver alguma dúvida, consulte o tutorial da plataforma escolhida ou busque em fontes confiáveis da internet dicas de como pode utilizá-la.



HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

8. Faça uma primeira postagem para apresentar o *blog* à turma. Categorize a postagem utilizando palavras-chave; isso agrupará o conteúdo produzido por eixos temáticos e facilitará o trabalho ao longo do ano.
9. Convide os estudantes a acompanhar e comentar as postagens. Quando for necessário que a turma ou representantes de grupos se responsabilizem pelas postagens na plataforma, é possível conceder permissões de "administrador" nas configurações de controle de acesso. Costumam aparecer como "adicionar participantes da equipe ao seu *blog*" ou "adicionar um novo participante". Nesse campo de configurações, também é possível especificar quais tipos de permissão terá cada participante, como permissão somente para comentários, publicação, edição de textos publicados por outros usuários, exclusão de publicações ou somente leitura.
10. Leia, nas propostas de produção de texto que incluírem divulgação em *blog*, as orientações para a equipe de estudantes que naquela oportunidade serão os editores. Essa equipe será responsável pela postagem. Em propostas de produção que exijam a divulgação para a comunidade escolar, será preciso alterar as configurações de acesso na plataforma que estiverem utilizando. Algumas permitem ampliar ou restringir acesso nas ferramentas de publicação de cada postagem; em outras, será preciso acessar o menu de configurações da plataforma e alterar as permissões de acesso. Se tiver dúvidas, consulte o tutorial específico da plataforma que estiver utilizando ou acesse as perguntas frequentes. É possível fazer buscas por perguntas utilizando palavras-chave como "acesso" ou "permissões/restrições de acesso".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2006.

A autora questiona a ideia de que exista um tipo único de literatura válido e defende que, na escola, haja lugar também para as obras literárias que os estudantes apreciam.

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

O livro propõe uma compreensão mais ampla e científica dos usos da linguagem.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

Dirigindo-se a professores, em especial os de Língua Portuguesa, o autor busca oferecer explicações que considera mais razoáveis para os fatos linguísticos.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Textos de Bakhtin que representam três momentos da carreira desse filósofo.

BARROS-MENDES, Adelma N. N. **Projeto de pesquisa-ação**: os gêneros textuais e sua didática – Uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa/materna. [Macapá]: Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2008-2011.

A doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem reflete sobre a didatização dos gêneros textuais.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

Gramática que oferece exercícios de fixação dos conceitos apresentados na parte teórica e um capítulo especial sobre compreensão e interpretação de textos.

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

Conjunto de documentos elaborados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Propõe um debate sobre o papel da escola no desenvolvimento da competência leitora nos estudantes.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

Texto da Constituição brasileira promulgado em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 29 abr. 2019.

Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio.

BRASIL. **Lei n. 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Código Penal, a Lei dos Crimes Hediondos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Medida Provisória n. 1.025, de 31 de dezembro de 2020**. Brasília, DF, 31 dez. 2020.

Dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI), no âmbito do sistema educacional inclusivo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

Documento que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica no país.

BRASIL. Ministério da Educação. **Computação**: complemento à BNCC. Brasília, DF: MEC, 2022.

Documento que direciona o ensino de Computação na Educação Básica, complementarmente à BNCC.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Ensino Médio (Ocnem)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

Dirigido ao professor, o objetivo do material é contribuir para o diálogo entre este e a escola sobre a prática docente.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

Documento elaborado para estimular e apoiar a reflexão sobre a prática diária, o planejamento de aulas e o desenvolvimento do currículo da escola.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2002.

Documento que sugere uma organização curricular que privilegia a contextualização e a interdisciplinaridade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar**: possibilidades. Brasília, DF: MEC, [2018].

O texto recomenda repensar a proposta pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores para que tecnologias e recursos digitais passem a servir tanto como suporte à implementação de metodologias ativas quanto para promover a inclusão digital.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019.

Os temas contemporâneos transversais não pertencem a uma área do conhecimento específica, mas atravessam todas as áreas e as trazem para a realidade do estudante. O documento os situa no contexto da BNCC.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

Conforme Cafieiro, o professor de Língua Portuguesa deve contribuir para que os estudantes desenvolvam estratégias para estabelecer as relações necessárias à compreensão do que leem.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. p. 46-47.

Conjunto de textos por meio dos quais o autor procura entender a relação entre arte e realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

CARLOS, Jairo G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio:** desafios e potencialidades. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Estudo que examina as concepções dos professores de Ensino Médio sobre a intertextualidade e sua possibilidade de implementação na escola.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

Obra que assume ser a gramática do português falado no Brasil e que rompe o limite da sentença, pois o trabalho tem início no texto.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

Gramática que dá atenção especial às diferenças de uso entre as variedades da língua portuguesa, particularmente entre a europeia e as brasileiras.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Os autores mostram aos profissionais da educação, com exemplos, como compreender e promover a saúde mental de crianças e adolescentes.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

A obra apresenta uma visão ampla das concepções bakhtinianas.

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

Fiorin elucida os conceitos fundamentais de Bakhtin e mostra o que torna complexo o estudo desse filósofo: o fato de não ter elaborado uma teoria ou metodologia prontas.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O linguista discute a necessidade de repensar a prática pedagógica para que seja mais inclusiva e torne o ensino de língua portuguesa mais produtivo.

GOULART, Cláudia. A caracterização do gênero exposição oral no contexto das práticas de linguagem na escola. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 230-258, 2017.

O objetivo do artigo é descrever e caracterizar a exposição oral em seminários, gênero oral formal público muito presente na escola.

GOULEMOT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (dir.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

Segundo o educador francês, quando lemos, construímos o sentido do texto com base em uma "biblioteca cultural" interna e pessoal.

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

O livro esclarece o conceito de metacognição e evidencia o papel das estratégias metacognitivas na aprendizagem.

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

Conforme o autor, a história da literatura, quando apenas descreve, cronologicamente, vida e obras de autores selecionados, desconsidera o lado estético da criação literária.

JAUSS, Hans R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. *In*: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

A experiência estética pode ser transformadora por abarcar três atividades primordiais: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

KRAMER, Sonia (org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

O livro aborda a ética da pesquisa nas ciências humanas, tendo por base as formulações teóricas de Mikhail Bakhtin. Os artigos focalizam a atividade de pesquisar com uma perspectiva fundamentada no autor russo.

LAGARES, Xoán C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

Uma introdução para quem se interessa pela abordagem política da linguagem e uma reflexão sobre desafios atuais, como a sobrevivência das comunidades linguísticas minoritárias nos dias de hoje.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

A autora debate o cuidado que a escola deve dispensar à atividade de escrita e indica condições necessárias à formação de estudantes proficientes e autônomos.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

A obra derruba preconceitos que, em geral, cercam a oralidade e propõe uma nova forma de trabalhar a fala em sala de aula.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Lucerna, 2002.

Os ensaios dessa coletânea oferecem subsídios teóricos e sugestões de trabalho para a análise de diversos gêneros textuais, concebendo a língua como atividade interativa de caráter social, histórico e cognitivo.

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

O livro aborda diversas metodologias ativas (aprendizagem híbrida, sala de aula invertida, *peer instruction*, gamificação, dramatização, *design thinking* etc.).

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

O artigo aponta as principais diferenças entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar?** Como planejar? Petrópolis: Vozes, 2009.

Os autores defendem que todas as ações pedagógicas devem ser planejadas de modo que propiciem melhores condições de vida aos envolvidos no processo educativo.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Educação de qualidade. [*S. l.*: *s. n.*], 2024. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 31 ago. 2024.

A página traz o ODS 4, "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", e as dez metas em que se desdobra.

NEVES, Maria H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

A autora propõe questões como "Para que ensinar gramática?" e "Para que o estudante usa a gramática ensinada?". E aponta a gramática funcional como forma de resolver esse conflito instalado nas aulas de Língua Portuguesa.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Departamento de Saúde Mental. **Prevenção do suicídio**: um manual para profissionais da saúde em atenção primária. Genebra: OMS, 2000. Disponível em: http://www.saude.niteroi.rj.gov.br/CSM/suicideprev_phc_port.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

Manual que foi preparado como parte do *Suicide Prevention Program* (Supre), a iniciativa mundial da OMS para a prevenção do suicídio, e faz parte de um conjunto de recursos destinados a grupos sociais e profissionais específicos.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

Obra de referência para quem deseja entender a análise do discurso (AD).

PAIVA, Aparecida. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012.

O texto analisa criticamente três edições do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tomando como ponto de partida a avaliação realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Uma análise da formação continuada de professores a partir do paradigma do educador crítico-reflexivo.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Conclusão intempestiva. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações na literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Na conclusão dessa obra sobre literatura contemporânea, a autora defende que o que garante a sobrevivência da literatura é o desejo de escrever e o prazer de ler.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivaninha**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Uma análise da literatura comparada como disciplina.

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

Pilati discute uma metodologia ativa de aprendizagem na qual os estudantes utilizam a gramática de forma consciente e produtiva.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

Nessa obra, o leitor é apresentado aos autores com os quais Bakhtin dialogou.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

O autor questiona a necessidade do ensino da gramática e apresenta uma perspectiva de ensino comprometida com a aprendizagem, examinando as gramáticas normativas, descritivas e internalizadas.

PROGRAMAÊ! Um guia para construção do pensamento computacional. Fundação Telefônica Vivo; Fundação Lemann. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo; Fundação Lemann, 2018. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/download.php?dir=pdfs&file=Guia_Final_06_09_2018.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

O guia apresenta seis eixos norteadores (políticas públicas, infraestrutura, gestão escolar, currículo, formação de professores e de alunos), discutindo em cada um deles os elementos significativos para a implantação da cultura digital e do PC nas escolas brasileiras.

RIBEIRO, Ana Elisa. Literatura contemporânea brasileira, prêmios literários e livros digitais: um panorama em movimento. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 122-138, 2016.

O artigo tece uma articulação entre mecanismos de legitimação de obras literárias relacionados a prêmios.

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

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

SCAVACINI, K. **O suicídio é um problema de todos**: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção e posvenção do suicídio. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Compreendendo o suicídio como problema de saúde pública, a tese aborda a complexidade de um fenômeno que deve ser tratado abertamente pela sociedade.

SIEGEL, Daniel J. **Cérebro adolescente**: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. São Paulo: nVersos, 2016.

O autor identifica as oportunidades existentes nas dificuldades e nos desafios que caracterizam a adolescência.

SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.

Soares mostra que o ensino se vincula historicamente à figura de um livro escolar.

SOUZA, Roberto A. (org.). **Uma ideia moderna de literatura**. São Paulo: Argos, 2011.

O livro reúne trechos de autores de formação e nacionalidade diversas, como Charles Perrault, José Veríssimo, Hegel e Matthew Arnold.

SPALDING, Marcelo. Presença do miniconto na literatura brasileira. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 7, n. 8, p. 65-76, 2012.

O autor procura demonstrar a presença do miniconto na literatura brasileira contemporânea e suas raízes históricas.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGO MENDES. Educação inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal. [*S. l.*]: ago. 2022. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva_Ed.Ja2022.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

Diagnósticos e recomendações de políticas para a melhoria da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

Uma investigação das causas da violência psicológica ou física praticada por e contra crianças e adolescentes na escola.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2005.

Ao relacionar objetivos de ensino, concepção de linguagem, avaliação linguística, do texto e do discurso, o autor oferece um quadro de referência que orienta o professor no trabalho com a gramática na sala de aula.

UNICEF. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. [*S. l.*: *s. n.*], [201-?]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 31 ago. 2024.

Relação de objetivos do plano de ação global da ONU para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1955. (Coleção Biblioteca Universitária).

Obra que apresenta um olhar poético sobre a teoria literária e examina a dinâmica da literatura em contraste com a estética da teoria e do criticismo.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A partir de uma perspectiva de análise e reflexão, Zabala propõe orientações concretas para aperfeiçoar a ação educativa.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O autor defende a adoção do enfoque globalizador e do pensamento complexo ao longo da escolaridade.

OS TRÊS VOLUMES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta parte do suplemento, aprofundaremos a descrição dos três volumes de Língua Portuguesa que integram a coleção.

A BNCC nos volumes de Língua Portuguesa

A proposição de uma base nacional para os currículos escolares já estava prevista na Constituição Federal de 1988, sendo corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e pelos documentos oficiais subsequentes (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais). São consideradas orientadoras deste material didático, como já mencionado, as premissas da BNCC referentes à promoção da equidade na educação, por meio do estabelecimento de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ano a ano no decorrer da Educação Básica. Na BNCC, tais aprendizagens são organizadas de acordo com competências, sendo competência definida como "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores" (Brasil, 2018, p. 8), que direcionam a formação integral dos estudantes em suas variadas dimensões – intelectual, afetiva, ética, física, sociopolítica etc.

Certamente, um material didático não é capaz de desenvolver sozinho tais aspectos, mas nos orientamos fortemente por essas premissas para a construção deste projeto, buscando sempre preservar a autonomia docente. Enfatizamos, nesse sentido, que a BNCC não é um currículo, mas um documento que orienta a construção de currículos e projetos político-pedagógicos das escolas, bem como de materiais didáticos, o que dá a ela caráter democrático e flexível.

O componente curricular Língua Portuguesa insere-se na área de Linguagens, ao lado de Arte e Educação Física, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e também de Língua Inglesa, no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio. Conforme o documento:

> As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Nessa perspectiva, com a qual dialogamos como professores e como autores, a interação é o princípio constitutivo da linguagem, concepção discutida no próximo tópico.

Considerando tal concepção de linguagem, defendida também por documentos oficiais anteriores à BNCC, e o compromisso com a educação integral, entendemos a necessidade de articulação entre as competências gerais (CG) que organizam a Educação Básica e as competências específicas (CE) da área de Linguagens e do componente curricular Língua Portuguesa.

Na BNCC, é importante lembrar, os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são exatamente as mesmas práticas de linguagem adotadas para o Ensino Fundamental, ou seja, **leitura**, **produção de textos**, **oralidade** (escuta e produção oral) e **análise linguística/semiótica**[12], vinculadas a campos de atuação social: **da vida pessoal** (que não está contemplado no Ensino Fundamental), **artístico-literário**, **das práticas de estudo e pesquisa**; **jornalístico/midiático** e **de atuação na vida pública**.

Linguagem: esse objeto tão complexo

Diferentes concepções de língua e linguagem sustentaram e sustentam as diversas perspectivas do ensino de língua na escola ao longo do tempo. Para que você, professor, conheça melhor a atual proposta de ensino de língua materna e nela se reconheça, lembraremos algumas considerações feitas por Soares (1988) e outros teóricos sobre essas diferenças de concepção.

É sabido que, até os **anos 1960**, predominou a visão de linguagem como sistema. Segundo essa perspectiva, o ensino da língua materna (português) teria como função, fundamentalmente, possibilitar aos estudantes o (re)conhecimento das regras de funcionamento da chamada norma culta, a variedade linguística que se considerava a única adequada. Esse reconhecimento se dava quase que exclusivamente pelo "ensino de gramática" e pelo contato com textos literários, nos quais se buscava, predominantemente, identificar estruturas linguísticas. Ressalte-se que a realidade histórica em que essa concepção de linguagem se fazia presente e o ensino do Português nela inspirado não eram, segundo Soares (1988), nem incoerentes nem inadequados a uma escola que se destinava, predominantemente, a estudantes das camadas privilegiadas da população, isto é, àqueles que, de certo modo, já dominavam os padrões culturais e linguísticos (a variedade socialmente prestigiada) valorizados na instituição escolar.

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

A segunda maneira de conceber a linguagem, ainda conforme Soares (1988), desenvolveu-se entre os **anos 1960 e 1970** e perdurou até a **primeira metade da década de 1980**. Nessa visão, a linguagem era compreendida como instrumento de comunicação, e a escola tinha como principal objetivo do ensino da língua materna favorecer o desenvolvimento, por parte dos estudantes, das habilidades de expressão (emissão e codificação) e compreensão (recepção e decodificação) das mensagens. Nesse novo contexto, a gramática perdeu seu prestígio – surgiu a polêmica sobre ensiná-la ou não na escola – e foi, de certo modo, substituída pela "Teoria da Comunicação". Ainda de acordo com Soares (1988, p. 57), já não se trata de promover o conhecimento do sistema linguístico, "mas do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso instrumental e comunicativo da língua". Para Clare (2002), nesse momento histórico, a proposta educacional passou a ser condizente com a expectativa de se fornecerem recursos humanos que permitissem ao governo realizar a pretendida expansão industrial. E, segundo Barros-Mendes (2005), os objetivos se tornaram utilitários: tratava-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do estudante como emissor e receptor de mensagens, por meio do uso e da compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Nesse contexto, a disciplina Português ou Língua Portuguesa passou a se chamar Comunicação e Expressão, nas séries iniciais, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries seguintes do então 1º grau (Lei n. 5.692/71). Tal concepção de língua deixou de encontrar apoio na segunda metade da **década de 1980**, tanto no contexto político e ideológico, então marcado pelo processo de redemocratização do país, quanto no das novas teorias linguísticas em voga. Soares (1988) nos lembra que somente a partir da **segunda metade da década de 1980** os livros didáticos, que já haviam incorporado o texto como base para o ensino da língua, ampliaram seu referencial teórico e passaram a se orientar por uma nova concepção de linguagem:

> [...] uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso [...], e que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais históricas de sua utilização (Soares, 1988, p. 59).

Nesse novo paradigma, o texto tornou-se o ponto de partida e de chegada no ensino da língua materna, com o propósito de permitir aos estudantes realizar análises e reflexões das condições sociais efetivas de produção e de recepção, reconhecidas nos usos reais da língua (Batista, 2004).

Tal fundamentação se articula à teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (1929, 1953-1954) e a releituras feitas por outros teóricos, entre eles Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2009). Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável, e não é possível contá-los todos, pois são sócio-históricos e variáveis. Em diálogo com o autor, Koch e Elias defendem que:

> [...] todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo denominado gêneros [...]. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura (2009, p. 55).

É também na compreensão de linguagem como interação oriunda da perspectiva enunciativo-discursiva que a BNCC se fundamenta. Considerando essa concepção, nos três volumes de Língua Portuguesa e no volume único de Redação, compreendemos a interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente.

Os sujeitos participam de diversas atividades humanas (ir ao parque, trabalhar, ler um livro, assistir a uma aula etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais se constituem ao assumir diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Essas relações sociais estão em constante transformação, de acordo com o tempo e a cultura de dado espaço. E é por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (verbal – oral ou visual-motora, como Libras, e escrita –, corporal, sonora, digital etc.), que agimos para marcar nosso posicionamento no mundo, constituímos vínculos, estabelecemos pactos e compromissos, entre outras ações impossíveis sem a linguagem.

Tendo como objeto de ensino o texto em diferentes gêneros textuais, conforme orienta a BNCC, as práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) configuram-se como eixos de aprendizagem, que se vinculam aos campos de atuação social, estabelecendo relações com os usos reais da linguagem, o que permite a contextualização do conhecimento e a promoção de contextos significativos de aprendizagem dos estudantes. Trataremos, a seguir, da práticas de linguagem.

Práticas de linguagem: leitura/escuta

Como já mencionado, partimos da visão de língua e linguagem como espaços de construção de sentidos, no jogo de interação entre sujeitos. Conforme Kleiman (2013, p. 17), a leitura é "um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão". Ou seja, a leitura é sempre um jogo interativo porque permite a partilha dos conhecimentos que os leitores mobilizam para interagir com o autor por meio das "pistas" colocadas no texto e, assim, construir significações próprias. Segundo Bakhtin (2003), é o leitor que, adotando uma atitude ativo-responsiva diante do que lê, determina o acabamento do texto, considerando certa realidade sócio-histórica.

Segundo Antunes (2003), os elementos gráficos (palavras e sinais) não podem ser desprezados na busca interpretativa, pois funcionam como verdadeiras instruções do autor para que o leitor descubra significações, elabore hipóteses, tire conclusões. Mesmo palavras que poderiam parecer menos importantes, como até, ainda, já, apenas, entre tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos.

No entanto, ainda segundo Antunes (2003), tais instruções sobre a folha do papel não representam tudo o que é preciso saber para entender um texto. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo apresentado pelo autor. A maior parte do que conseguimos depreender de uma leitura faz parte de nosso conhecimento prévio, ou seja, é anterior ao que está escrito/dito, pois "um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente posto" (Antunes, 2003, p. 67). Todo texto depende, em maior ou menor grau, dos conhecimentos do leitor ou de sua "biblioteca cultural", conforme Goulemot (2009).

Em outros termos, os sinais (entre eles as palavras) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam nesse jogo de (re)construção do sentido. Na mesma linha, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que o leitor que tem conhecimento do objetivo da leitura, do autor, do gênero do texto e do suporte em que ele se encontra consegue antecipar o conteúdo e, consequentemente, construir de forma mais efetiva os sentidos do texto. Por fim, Cafiero (2010) nos lembra que os textos são marcados pelo momento histórico em que são escritos, pela cultura que os gerou; por isso, ter acesso a essas informações no momento da leitura ajuda-nos a compreendê-los.

Assim, o trabalho do professor no ensino da leitura passa por saber reconhecer o que os estudantes são capazes de operar ao entrar em contato com um gênero textual. Ainda que a BNCC preconize para o Ensino Médio o aprofundamento do que foi aprendido no Ensino Fundamental, nossa experiência em sala de aula (não com estudantes hipotéticos, mas reais) tem revelado que o domínio de algumas capacidades básicas, como localizar dados, saber o sentido das palavras e ter informações extratextuais, é ainda necessário para o desenvolvimento de competências mais complexas, entre as quais estabelecer relações de causa, consequência e finalidade, reconhecer uma crítica expressa, analisar a força argumentativa de certos recursos linguísticos, identificar ironia ou humor, perceber vieses ideológicos.

Nestes três volumes de Língua Portuguesa, propomos atividades de leitura acionadas por textos e comandos (explicar, justificar, comparar, inferir etc.) com diferentes graus de dificuldade, levando em consideração os anos que compõem o Ensino Médio. Incluímos, ainda, questões que exigem dos estudantes expressão oral da opinião acerca de temas éticos, políticos, morais ou estéticos, notadamente em **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito**, que sistematicamente convidam ao posicionamento crítico, à argumentação e ao debate dos estudantes com colegas e professores.

As atividades de leitura representam um dos principais eixos de trabalho destes volumes de Língua Portuguesa. Na frente *Língua em foco*, que trabalha leitura, análise linguística/semiótica e produção de texto, a seleção dos gêneros teve por critério propiciar o trabalho com as modalidades oral e escrita da língua, com diferentes variedades linguísticas e tipos textuais (narração, relato, argumentação, exposição e descrição) e com variações de registro.

Além disso, por meio da proposição de diferentes gêneros, há um trabalho articulado com as CG propostas na BNCC, considerando *o conhecimento* (CG 1), o *pensamento científico, crítico e criativo* (CG 2), o *repertório cultural* (CG 3), a *comunicação* (CG 4), a *cultura digital* (CG 5), o *trabalho e projeto de vida* (CG 6), a *argumentação* (CG 7), o *autoconhecimento e autocuidado* (CG 8), a *empatia e cooperação* (CG 9) e a *responsabilidade e cidadania* (CG 10).[13]

Há, portanto, uma diversidade de gêneros textuais inseridos nas sequências didáticas, abordados com maior ou menor grau de aprofundamento e que procuram se aproximar da realidade dos estudantes.

Os capítulos que trabalham um gênero textual específico iniciam com a seção **Leitura inicial**, em que os estudantes, guiados por um conjunto de questões, realizam, em geral, três tipos de leitura: (**1**) com as **questões de antecipação**, eles acionam o próprio repertório ("biblioteca cultural") antes de entrar em contato com o texto em estudo; (**2**) a subseção **Refletindo sobre o texto** os convida a fazer (oralmente ou por escrito, individualmente ou em grupo) uma leitura mais global do texto; (**3**) finalmente, em ***Zoom* na língua**, os estudantes passam a ler o texto observando como os recursos linguísticos contribuem para a construção de sentidos. Esses recursos são aprofundados, posteriormente, em **Investigando nossa língua**. Nessa seção, a reflexão linguística também está associada à operação de leitura, por isso se ancora nas especificidades dos diversos textos sob análise, cujas condições de produção (objetivos, esfera de circulação, interlocutores etc.) são levantadas para se identificar o conteúdo e as ideologias incorporadas, bem como para se pensar nas opções linguísticas do produtor do texto e nos efeitos obtidos. A descrição gramatical insere-se, por conseguinte, em um contexto de construção global de sentidos.

Nos capítulos "Experienciando…", por sua vez, está presente a seção **Leitura** (**Leitura 1**, **2**, **3**...), que convida os estudantes a entrar em contato com textos que serão lidos, vistos ou ouvidos (no caso de vídeos e áudios) de forma individual ou como você, professor, decidir. A exploração de cada leitura se dá, em geral, em duas etapas: em **Papo aberto sobre o texto**, as questões, mais globais, direcionam os estudantes para uma conversa livre sobre o que foi lido/visto/ouvido ou para a identificação de aspectos de compreensão mais elementares ou pontuais do texto; em **Por dentro do texto**, propõe-se a exploração aprofundada de aspectos da linguagem que contribuem para a construção do sentido do texto e para o eventual resgate dos elementos que caracterizam o gênero ao qual pertence. Conforme o objetivo didático do capítulo, uma das subseções (**Papo aberto sobre o texto** e **Por dentro do texto**) pode ser suprimida ou elas podem ser invertidas.

O eixo da leitura também é desenvolvido em **Se eu quiser aprender +**. Mantém-se a exploração da leitura contextualizada, mas, para aprofundar a abordagem, privilegia-se determinado aspecto linguístico do gênero estudado que também se apresenta em outros. Como indica a BNCC, o tratamento das práticas leitoras compreende, em inter-relação, as práticas de uso e reflexão. Por isso, a seção se revela estratégica para aumentar a consciência dos estudantes em

[13] Expressões-chave utilizadas no documento *Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC*, do Movimento pela Base Nacional Comum, como estratégia para identificação das CG que orientam a BNCC.

relação ao uso da linguagem e concorre para uma interação cada vez mais instrumentalizada e ativa.

Entendemos que os estudantes têm alguma familiaridade com os gêneros textuais em estudo ou com gêneros próximos, isto é, dispõem de conhecimento prévio por tê-los estudado durante o Ensino Fundamental – Anos Finais ou porque a circulação real deles garantiu familiaridade. Assim, espontaneamente ou sob orientação (ações do professor e atividades propostas), serão, muitas vezes, capazes de reconhecer o conteúdo temático, a construção composicional, os procedimentos linguísticos, o leitor previsto, os pontos de vista envolvidos e os usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo de atuação, entendendo sua articulação na construção do sentido e suas implicações na recepção.

Cumpre lembrar que, tanto nos capítulos que focam um gênero específico quanto nos capítulos "Experienciando…", essas etapas de leitura não tomam o estudo da teoria sobre os gêneros como um fim em si mesmo, procurando considerar a interação ativa do leitor com o texto. É uma preocupação da coleção evitar a "gramaticalização" dos gêneros textuais, por isso nos afastamos de um tratamento excessivamente descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros (Baltar *et al.*, 2005). O trabalho prevê, em consonância com a BNCC, o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura que recorram aos conhecimentos prévios, confirmem antecipações e inferências, ampliem o repertório linguístico, conduzam à reflexão crítica sobre as informações e posicionamentos explícitos ou implícitos no texto e estimulem as apreciações estéticas, éticas, políticas, entre outras.

Para tanto, nas seções **Leitura** (nos capítulos "Experienciando..."), por exemplo, textos de variados gêneros e relacionados aos vários campos de atuação social colocam os estudantes na posição de leitor, ouvinte e espectador. Essa diversidade permite contemplar muitas CG e CE de Linguagens e suas Tecnologias, além de habilidades de Língua Portuguesa, expostas na BNCC, inclusive no que tange a seu diálogo com o conceito de *multiletramentos*, especialmente no reconhecimento da multiplicidade semiótica. A abordagem dos gêneros prevê identificar e analisar, quando possível, efeitos de sentido decorrentes também de aspectos cinésicos e paralinguísticos.

Biblioteca do professor

LUCAS, Aline R.; SILVA, Moisés B. A escrita multimodal e hipertextual para o desenvolvimento dos multiletramentos. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 5, n. 1, p. 3-25, jan.-jul. 2018.

O artigo, disponível na internet, investiga os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa por meio da produção de textos digitais, levando em consideração o uso de recursos multimodais e hipertextuais no processo de produção de sentido.

AZEVEDO, Ana Paula B. Matos de; RIBEIRO, Maria Clara M. de Araújo. Por uma introdução à teoria da multimodalidade: uma abordagem panorâmica para professores de língua(gem). **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 17, n. 1, p. 15-38, 2018.

O estudo aborda a Teoria da Multimodalidade (TM) e apresenta de forma sintética o campo teórico-conceitual no qual está situada. Está disponível na internet.

Para a exploração de algumas semioses, o ideal é que você, professor, tenha acesso a equipamentos para reproduzir sons e imagens e à internet. Sabemos, no entanto, que muitas escolas não dispõem desses recursos e que nem sempre é possível contar com equipamentos pessoais dos estudantes. Por isso, procuramos, dentro dos limites do livro impresso, alternativas que permitissem a realização de algumas atividades. No caso de texto oral, optamos, em vários momentos da coleção, pelas transcrições, sobre as quais voltaremos a tratar no item "Práticas de linguagem: oralidade" deste **Suplemento para o professor**. Tratando-se de texto multimidiático, incluímos também, sempre que possível, a reprodução de imagens. Sabemos que esses procedimentos não são suficientes para abarcar todos os aspectos cinésicos e paralinguísticos envolvidos na produção do texto oral, além dos aspectos relativos à disposição e à transição de imagens, ao movimento de câmera, à sincronização, entre tantos outros que participam dos textos multimodais. Ainda assim, é possível explorar as mídias, contando com o material que oferecemos e com a experiência prévia do grupo.

Procuramos garantir que os textos apresentados nos capítulos desenvolvessem, pelo tema ou pelos encaminhamentos propostos, CG essenciais e específicas da área defendidas pela BNCC, sobretudo as que se relacionam ao autocuidado e ao autoconhecimento (CG 8 e CEL 2), à educação midiática (CG 5 e CEL 7), à empatia e à cooperação (CG 9 e CEL 2 e 3) e à responsabilidade e cidadania (CG 10 e CEL 3), sempre partindo do pressuposto de que esse estudante cresceu e, por isso, já não é o mesmo que cursava o Ensino Fundamental – Anos Finais. Agora, ele é um jovem de quem se exigirá autonomia, responsabilidade e planejamento para o futuro.

Na frente *Literatura em foco*, por sua vez, buscamos ampliar a "biblioteca cultural" dos estudantes, conforme entendida por Goulemot (2009). Segundo o professor francês, lembramos, há dialogismo dentro de uma obra literária tanto quanto há na própria prática de leitura, ou seja, da mesma forma que o produtor do texto aciona sua "biblioteca cultural" ao escrever, o leitor, desde seu primeiro contato com uma obra, recorre ao seu repertório para construir o sentido do que lê. Ler será, portanto, "fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido" (p. 113).

Nos capítulos dessa frente, a seção **Leitura inicial** (que trabalha com questões de antecipação e de reflexão sobre o texto); os momentos de exploração dos textos literários, inclusive nos exemplos inseridos na teoria sobre os movimentos literários; a seção **Investigando +**, composta de atividades que, entre outras propostas, põem em diálogo obras produzidas em diferentes contextos para estimular a reflexão acerca de assimilações, continuidade e rupturas na literatura brasileira; os boxes **Fala aí!**; as propostas de leitura roteirizada para produção de análises literárias; o convite à ampliação de leitura por meio dos boxes **Investigue** e **Biblioteca cultural** – tudo foi estrategicamente estruturado para convidar o aprendiz a realizar os mais diversos tipos de leitura e, quando possível, acrescentar novos exemplares à sua "biblioteca cultural".

Biblioteca do professor

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

Essa coletânea de trabalhos colaborativos trata de atividades de leitura e análise e produção de textos multissemióticos envolvendo tecnologias digitais de informação e comunicação.

STREET, Brian V. Multimodalidade. *In*: FRADE, Isabel C. A. da Silva *et al*. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014.

O Glossário Ceale, disponível na internet, apresenta a educadores um conjunto de termos próprios do letramento e do ensino da leitura e seus significados. Foi organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Segundo o verbete "Multimodalidade", atualmente, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita devem considerar os diferentes modos de comunicação existentes, ou seja, a multimodalidade.

Práticas de linguagem: produção de texto

Assim como a leitura, a produção de textos orais, escritos e multissemióticos é uma atividade interativa de expressão. Como apontam Koch e Elias (2010), na concepção atual de língua e linguagem, a escrita não é restrita à apropriação de regras linguísticas ou à tentativa de investigação das intenções de um autor. Ela é compreendida em relação à interação escritor-leitor, que considera as intenções do usuário da língua a fim de atingir seu objetivo, sem ignorar o fato de que o leitor (portador de um conjunto de conhecimentos) é parte constitutiva desse complexo processo. É com a atenção nesse leitor que o produtor do texto define o que vai falar ou escrever, materializa esse planejamento e reelabora o que julga ineficiente para se comunicar. Por isso, o estudo do texto não pode ser dissociado da consideração das práticas sociais em que surge.

Da mesma forma, o estudo do texto não pode se afastar das práticas de leitura e de análise linguística/semiótica, já que a produção de um texto em determinado gênero demanda a compreensão das características temáticas, composicionais e estilísticas estáveis desse gênero, para que ocorra o emprego produtivo de tais características. Além disso, o desenvolvimento da linguagem demanda a participação em atividades que promovam a manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças, sentimentos a partir da análise e compreensão de textos diversos.

Na frente *Língua em foco*, nos capítulos com foco em gêneros específicos (debate, editorial e resenha, por exemplo), o eixo de produção de texto desenvolve-se, principalmente (mas não exclusivamente), na seção **Experimentando…**, entendida como desdobramento das seções anteriores.

Nela, os estudantes são orientados a escrever um texto pertencente, em geral, ao mesmo gênero estudado no capítulo. A opção por privilegiar um gênero se torna elemento organizativo da ação docente ao propor as atividades do capítulo, permitindo o acréscimo gradativo de diferentes formas de explorar a leitura e a produção textual oral, escrita e/ou multissemiótica. Os estudantes, vale destacar, não produzem textos apenas na seção **Experimentando…**; a atividade **A língua nas ruas**, que propõe pesquisa de campo, pode solicitar a produção de relatório, vídeo de divulgação científica etc.

Entendemos que produzir um texto supõe, como explica Antunes (2003), uma sequência de etapas interdependentes e intercomplementares, que se inicia com a "vontade do dizer" de certo produtor, em dada situação de comunicação e interação (que lhe dará as condições de escolher e definir em qual gênero concretizará esse dizer), passa pelo planejamento e pela escrita/fala propriamente dita e, no caso da escrita, chega ao momento posterior da revisão e da reelaboração. Por isso, as propostas de produção apresentam o objetivo da produção e o contexto de circulação, seguidos por etapas que orientam a produção, a reescrita e a divulgação.

Consideramos ainda que, em alguns capítulos, mesmo estando no Ensino Médio, os estudantes vão produzir pela primeira vez um texto do gênero pedido. Por isso, optamos por propostas que detalham os encaminhamentos para que eles possam delimitar o tema; selecionar, organizar e hierarquizar informações; identificar o registro adequado; escolher o estilo em função de seu projeto de dizer; empregar os recursos linguísticos necessários à coesão, à progressão e aos efeitos de sentido desejados, entre outros.

A preocupação didática em detalhar os passos da produção textual – assumida nesta coleção – responde ao que defende Marcuschi (2010), inspirado em Schneuwly (1988). Segundo Marcuschi, a explicação das condições de produção textual é que fornece a base a partir da qual podem e devem ser trabalhadas e ensinadas na escola as diferentes etapas do processo de produção. Gêneros primários, de uso mais cotidiano, dispensam ou, no mínimo, permitem simplificar essas etapas de produção, enquanto a condição final dos gêneros secundários escritos e orais, dos quais se ocupa a escola, depende de como se respeitou cada uma das funções dessas etapas.

Os capítulos da frente *Literatura em foco*, por sua vez, exploram teoria e movimentos literários. Os estudantes realizam leituras roteirizadas a fim de "ensaiar" uma nova maneira de produzir análise literária escrita e, no final, em **Desafio de linguagem**, são convidados a produzir gêneros como *gifs*, declamações no estilo *slam* e seminários, sempre seguindo orientações objetivas sobre o percurso.

Quanto à produção de texto nos capítulos "Experienciando…", são oferecidos aos estudantes momentos de leitura e produção de texto relacionados, direta ou indiretamente, a um tipo de *experiência*. O eixo de produção de textos está atrelado às seções destinadas à leitura (**Leitura 1, Leitura 2** etc.), facilitadoras das *experiências* propostas nas unidades, e tem diferentes níveis e objetivos.[14]

[14] Nossa experiência como professores de Língua Portuguesa mostra que, em uma sequência didática, são necessários momentos em que os estudantes produzem textos de menor extensão (parágrafos) vinculados a determinadas aprendizagens, antes de se aventurarem na produção de textos mais complexos. Essas atividades de menor fôlego são essenciais porque precisamos levar em conta que não temos salas de aula homogêneas: atividades de produção mais pontual favorecem a aprendizagem sobretudo dos estudantes com mais dificuldade de escrita, que necessitam de etapas intermediárias. Essas produções curtas podem, inclusive, ser recolhidas para uma correção mais rápida, de modo a detectar se os aprendizes já dominam determinadas estruturas necessárias a produções textuais mais exigentes. Como professores atuantes, temos percebido concretamente o crescimento dos estudantes na produção de textos complexos quando têm a oportunidade de trabalhar segmentação, recursos de substituição e progressão textual em produções menores.

Na prática, em geral, os estudantes analisam textos das seções **Leitura**, depois são convidados, em **Se eu quiser aprender +**, a estudar certo aspecto de linguagem relacionado a algum fenômeno observado nos textos em análise, mas que pode ser generalizado para outros textos, inclusive de gêneros diferentes. Depois de interagir com profundidade com os textos oferecidos nas seções **Leitura** e de estudar determinados aspectos da linguagem importantes para a leitura e compreensão textuais, é que os estudantes, já preparados, podem "experimentar" escrever um texto mais complexo.

Isso ocorre na seção **Experimentando...**, em que os aprendizes seguem uma série de etapas para produzir seu texto em um gênero estudado. Nessa seção, em diálogo com a habilidade EM13LP15 – "planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto" (Brasil, 2018, p. 509), propomos aos estudantes as seguintes etapas (com variações): (**1**) mobilização do que foi explorado nas seções anteriores (temas, informações, procedimentos linguísticos, contexto de produção e de circulação do gênero etc.); (**2**) planejamento: seleção e organização das ideias; efetivação das ideias na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação; (**3**) avaliação do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e/ou coletiva, seguida de reescrita; (**4**) preparação do texto para divulgação; divulgação.

Essa sequência contribui para que os estudantes se apropriem dos processos de produção, edição e divulgação, tendo em vista os vários contextos e objetivos das práticas linguísticas.

É importante ressaltar que o processo de avaliação e reescrita do texto considera aspectos linguísticos, sobretudo os pertinentes à apropriação da linguagem escrita. O estudante que avalia seu colega deve indicar equívocos relativos à segmentação, à ortografia, à concordância verbal etc., e é preciso orientar a turma a consultar dicionários, gramáticas e, se necessário, tirar dúvidas com você. Nos capítulos de leitura, língua e produção de texto que compõem a primeira parte dos volumes de Língua Portuguesa, o aspecto linguístico, entretanto, não está, em geral, explicitado no quadro de critérios de avaliação (rubrica de correção), já que nossa experiência como professores de Língua Portuguesa mostra que, mesmo nessa etapa do desenvolvimento cognitivo, os estudantes ainda não têm pleno domínio das orientações da norma-padrão nem das amplas e várias modificações que os falantes produzem nela nas diversas situações comunicativas. Entendemos que, neste momento, seja trabalho do professor de Língua Portuguesa,[15] um especialista, analisar o uso da língua pelo produtor do texto e aceitar ou não, de acordo com seus objetivos pedagógicos, desvios em relação às regras, considerando não apenas aspectos relativos ao gênero produzido e à situação de comunicação em que se insere, como também particularidades do desenvolvimento da turma e de cada estudante individualmente.

Além do aprendizado linguístico, as etapas das produções de texto promovem habilidades socioemocionais relativas às CG 9 e 10, principalmente. Os estudantes desenvolvem habilidades como a resiliência e a autonomia no trato com a própria produção quando têm a oportunidade de planejar efetivamente um texto, revisá-lo e aprimorá-lo. Também desenvolvem o diálogo e a cooperação quando avaliam um parceiro ou são submetidos à avaliação dele. Exercitam o diálogo e, muitas vezes, a empatia e/ou o respeito à alteridade, quando precisam fazer entrevistas ou pesquisas para desenvolver seus temas ou se colocar em outra posição, a fim de construir seus narradores, sujeitos poemáticos e personagens. Exercitam, ainda, a responsabilidade e a flexibilidade quando formam equipes de trabalho coletivo. Às competências citadas, acrescenta-se também a CG 8, se considerarmos que os vários temas e propostas propiciam aos estudantes a oportunidade de ampliar sua consciência sobre si mesmos e sobre o outro, aprendendo a lidar com as emoções, a agir com autocrítica, a rever preconceitos, a valorizar outras culturas e saberes, entre outros fatores.

Nos capítulos "Experienciando…", a seção **E se a gente...?** propõe produções de texto variadas (e de extensão variada) que exigem criatividade e protagonismo dos estudantes. Em alguns contextos, serve como aquecimento para a abordagem de um conteúdo e, em outros, tem o objetivo de aprofundar ou retomar aprendizagens. A produção pode ser individual ou em grupos e também envolver etapas – menos ou mais complexas. A seção final do capítulo, **Expressão**, embora tenha sido estruturada para ter certa autonomia em relação às seções anteriores (para que você, professor, tenha liberdade de realizá-la ou não), propõe uma atividade em etapas, em geral coletiva, baseada nas reflexões e experiências vivenciadas e acionadas pelas diversas atividades que compõem a sequência didática.

A BNCC destaca que:

> [...] está em jogo, também, nesta etapa [no Ensino Médio], um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções (Brasil, 2018, p. 513-514).

Ainda segundo esse documento:

> [...] a escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de LP, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (Brasil, 2018, p. 503).

Além disso, "o exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se" (Brasil, 2018, p. 504). Há, ao longo da coleção, várias

[15] Isso ocorre de forma diferente no volume específico de Redação por razões didático-pedagógicas. Trataremos disso no **Suplemento para o professor** do referido volume.

oportunidades de os estudantes se expressarem literariamente (principalmente nos capítulos "Experienciando…") escrevendo contos, cenas de textos teatrais etc.

Finalmente, em consonância com as competências definidas pela BNCC (CG 5, CEL 6 e 7), um dos objetivos da coleção é levar os estudantes a compreender e utilizar tecnologias digitais da informação e comunicação. Por isso, em algumas produções, criamos situações em que os estudantes devem recorrer a *softwares* de edição de texto, imagem e áudio para explorar recursos de mídia. Outro ponto fundamental relativo ao universo digital é a consideração de que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novas possibilidades de interação e de produção, inclusive pelo processo de réplica e remixagem (em sentido amplo). Como espaço, em tese, democrático, a internet favorece o acesso e a possibilidade de inclusão de conteúdos, mas, em contrapartida, exige o desenvolvimento de novas habilidades para uso ético e crítico, tema do qual esta coleção também se ocupa.

Práticas de linguagem: oralidade

A BNCC do Ensino Médio nos lembra que as dimensões, as habilidades gerais e os conhecimentos relacionados à oralidade, em Língua Portuguesa, são os mesmos do Ensino Fundamental – Anos Finais, cabendo à etapa final do Ensino Básico "sua consolidação e complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica" (Brasil, 2018, p. 501).

Nesta coleção, o eixo de oralidade está integrado aos eixos leitura/escuta e produção de textos, explorados nos tópicos anteriores, e também ao da análise linguística/semiótica, que será tratado adiante. Tivemos a preocupação de contemplá-lo em seções e boxes distribuídos ao longo de todos os capítulos. Seguindo o que aponta Marcuschi (2002), entendemos que uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua e completem a aquisição dos procedimentos cognitivos necessários ao leitor/produtor de textos.

São abordados nos três livros de Língua Portuguesa gêneros textuais orais diversos, como debate, palestra, discurso, mesa-redonda, seminário, entre outros. A abordagem desses gêneros põe em destaque os diferentes processos de interação – interação presencial, fala para público sem interrupção, fala editada etc. –, com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as relações entre tais fatores e a qualidade da interação.

Há também, na coleção, situações de oralização de textos em diferentes contextos, como a produção de *podcast*, encenação teatral, discurso oral em defesa de uma causa, entre outros. As situações de oralidade apresentam-se inseridas nos diferentes campos de atuação social e nas *experiências* propostas a partir deles.

Reforçamos que, nos volumes de Língua Portuguesa, está bastante presente o trabalho com a percepção de que a construção dos sentidos dos textos orais se relaciona diretamente a elementos como entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala, além de poder se vincular a outras semioses, como gestualidade, expressão corporal, facial e recursos multimidiáticos, por exemplo. Essa abordagem aparece com frequência quando os estudantes precisam se preparar para falar em público – em debates, por exemplo –, quando analisam vídeos ou mesmo em atividades mais simples, como as conversas propostas em boxes.

Temos consciência, porém, de que encontramos limites impostos pela natureza de um material impresso. A exploração plena da oralidade conta necessariamente com áudios e vídeos; logo, com equipamentos de produção e reprodução que nem sempre estão à disposição de professores e estudantes de todas as escolas do país. Pensando nesses limites, valemo-nos, como já foi mencionado, de um recurso bastante útil: as transcrições[16].

Acompanhando as transcrições, incluímos imagens ou ilustrações que evidenciam, ainda esbarrando nos limites do texto impresso, aspectos cinésicos. Utilizando esse recurso, recuperamos parte das expressões faciais e do gestual do falante, permitindo que a atividade contemple parcialmente aspectos relativos à interação das várias semioses. A despeito desse uso, recomendamos sempre que os áudios e vídeos em estudo (disponíveis gratuitamente na internet) sejam ouvidos e, quando for o caso, também vistos, já que assim se explora uma gama mais ampla de elementos.

Os capítulos trazem outras importantes oportunidades de trabalhar a oralidade. Por meio do boxe **Fala aí!**, por exemplo, os estudantes podem se expressar sobre temas suscitados pelas leituras feitas nos capítulos. Trata-se de uma preciosa oportunidade de perceberem que uma fala pública, mesmo em uma situação menos formal, como é o caso de uma aula, deve ser cuidada. Assim, não cabem nesse tipo de situação palavrões, falas simultâneas, falas sem pedir a palavra ao professor-mediador, tom alto, ofensas etc. Essa habilidade não é natural, ela precisa ser trabalhada todos os dias com os estudantes. Tivemos, também, o cuidado de associar a cada **Fala aí!** uma **estratégia** para que os aprendizes possam perceber que uma fala de defesa de um ponto de vista precisa necessariamente recorrer a estratégias argumentativas consistentes.

Já em **Bate-papo de respeito**, os estudantes se posicionam, de forma respeitosa, para concordar com a fala de um estudioso da língua, um cientista, um professor, um escritor etc. ou para discordar dela. Debates acalorados poderão acontecer, mas os estudantes precisam se preocupar com os elementos que constituem uma fala pública democrática.

Finalmente, em **Refletindo sobre o texto** e **Papo aberto sobre o texto**, há ótimas oportunidades de trabalhar a fala dos estudantes, ancorada na leitura de um texto. As questões propostas nessas subseções convidam a um retorno ao texto lido, e essa tarefa nem sempre é simples, sobretudo em salas numerosas. Novamente, o pedido formal da palavra, o resgate

[16] Convém distinguir a transcrição do procedimento de retextualização. A retextualização caracteriza-se, segundo Marcuschi (2007), por uma série de operações, de diferentes graus de complexidade, para adaptação de um texto da modalidade escrita para a oral e vice-versa. Entre essas operações, estão a eliminação de repetições e de marcas estritamente interacionais, a introdução da pontuação e da paragrafação, a reconstrução de estruturas truncadas. Para o tratamento de textos orais, adotamos o uso da transcrição, que corresponde, nesta coleção, à ação de transpor para o papel o texto oral, mantendo parte significativa de suas marcas originais: repetições, hesitações, marcadores conversacionais, abandono de estruturas iniciadas, entre outras.

imediato do texto para responder às questões, o concordar com as falas dos colegas ou discordar delas com respeito e adequação precisam ser trabalhados cotidianamente.

Práticas de linguagem: análise linguística/semiótica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) apontaram, já há mais de duas décadas, que o estudo da gramática deve ser uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos, uma vez que o texto é a "unidade básica de significação e do processo de ensino-aprendizagem [...], em oposição a unidades menores da língua, como o fonema, a sílaba, a palavra ou a sentença" (Magalhães-Almeida, 2000, p. 127). Assim, a orientação dada aos professores é a de integrar o ensino da gramática à leitura e à produção oral e escrita, de forma que os estudantes a interiorizem e saibam usá-la sem que precisem memorizar regras.

Dando subsídios à defesa dessa ideia, Rojo (2001) afirma que os eixos da leitura e escrita e da análise linguística são complementares. Ao fazer uso da linguagem em diferentes modos, automaticamente utilizamos a análise linguística, e vice-versa. Segundo a professora, o eixo de uso da linguagem abrange a exploração dos gêneros textuais desde a historicidade da língua e da linguagem em si, os aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos até as implicações na organização dos discursos e as implicações do contexto de produção no processo de significação. O eixo de reflexão sobre a língua, por sua vez, envolve a variação linguística, o modo como está organizada a estrutura dos enunciados, seu processo de construção da significação, o léxico, as relações semânticas e a organização do próprio discurso.

Ao apresentar os princípios dos quais partiu para definir o eixo análise linguística/semiótica no Ensino Fundamental – Anos Finais, o texto da BNCC reforça, reiterando as práticas metodológicas de documentos curriculares anteriores, que:

> [...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliar suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

Esses mesmos princípios estendem-se, naturalmente, ao Ensino Médio.

Cabe ressaltar que, conforme a BNCC, a prática de análise linguística reúne a análise dos processos de construção textual (oral, escrita ou multissemiótica), a reflexão sobre recursos linguísticos específicos, vinculados aos discursos mobilizados em diferentes textos, e a articulação entre as múltiplas semioses (usos da língua, sons, imagens, fotografias, vídeos etc.), passando, portanto, a constituir o eixo da análise linguística/semiótica.

Propomos, nos três volumes de Língua Portuguesa desta coleção, um curso de língua atento a esses princípios. Ele não se confunde com uma gramática normativa, que apresenta apenas as prescrições que determinam o uso considerado "correto" da língua, nem com uma gramática descritiva, que se dedica a uma apresentação exaustiva dos usos da língua observados. Também não se confunde com obras voltadas ao "ensino por cobertura", aquele que pretende abranger todos os tópicos tradicionalmente evocados no ensino de língua, acreditando estar oferecendo, pelo acréscimo contínuo, o que é melhor aos estudantes. Como demonstram importantes estudos, entre eles o de Wiggins e McTighe (2019, p. 44-45), a "cobertura" não oferece aos estudantes uma aprendizagem que perdure "de maneira flexível e adaptável para o uso futuro". Os estudantes encontram dificuldade para estabelecer pontes entre os conhecimentos e lidar com a crescente complexidade de alguns deles.

Biblioteca do professor

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso, 2019.

A obra trabalha com o conceito de "planejamento reverso", apresentando outros conceitos importantes como "perguntas essenciais" e "tarefas de transferência". Os autores defendem que abordagens baseadas na ideia de "cobertura" são ineficazes e vão de encontro a um planejamento para a compreensão.

Diante disso, optamos – sobretudo na primeira parte dos volumes – por definir um caminho para o aprendizado que leva em conta as relações que efetivamente cremos resultar em compreensão, considerando os conteúdos já enfatizados no Ensino Fundamental e as respostas que os estudantes nos têm dado ao longo dos anos. Você perceberá que o estudo das classes gramaticais se subordina ao dos aspectos sintáticos, existindo um único capítulo, dedicado aos verbos, em que uma classe de palavras é separada para um estudo mais aprofundado. Nos demais, aspectos morfológicos são selecionados e revisados à medida que contribuem para a compreensão de fenômenos relativos à constituição dos sintagmas, à concordância, à regência e à coesão, por exemplo.

Você notará, também, que optamos por não separar rigidamente o estudo do período simples e do período composto, bem como o das orações desenvolvidas e o das orações reduzidas, por entendermos que, em várias situações, a compreen-são de determinada função ganha com a visão mais ampla das possibilidades de construção. Entendemos, por exemplo, que a compreensão da função de complemento do verbo se dá de maneira mais eficiente quando os estudantes percebem que pode ser feita, indistintamente, por uma palavra ou uma oração inteira, sem – de modo artificial – afastarmos no tempo essa compreensão em nome de uma suposta vantagem (não confirmada) da sistematização do período simples antes da sistematização do composto. A sequência tradicional, posta em xeque pela proposta de distribuição de conteúdos feita na BNCC já para o Ensino Fundamental, não respeita o real grau de complexidade de determinados tópicos. Isso não significa, porém, que deixamos de sistematizar o período composto.

Para orientar e amparar as propostas de reflexão sobre a língua, permitindo aos estudantes organizar suas observações e aprofundar a compreensão dos fenômenos, apresentamos – nos três volumes – momentos de sistematização, necessários ao ensino-aprendizado de qualquer língua. Como professores que atuam, na prática, com estudantes reais, temos convicção de que esses momentos de sistematização contribuem para a aprendizagem, favorecendo, entre outros aspectos, uma percepção mais consciente do uso pessoal que fazem da língua e permitindo uma tomada de decisão quanto a manter ou alterar, nos vários contextos de uso, as construções mais familiares. Além disso, a oportunidade de nomear determinados fenômenos linguísticos favorece, entre outros fatores, a análise e a compreensão deles, a comunicação do professor com os estudantes nas correções que faz e, até mesmo, a aprendizagem de outras línguas por facilitar a comparação das estruturas. Em um curso de Língua Portuguesa, nomear "coordenação", "subordinação", "conjunções", "concordância verbal e nominal", "categorias sintáticas" etc. contribui para tornar os aprendizes conscientes de determinados processos presentes nos textos que escrevem, escutam e leem.

Isso não significa que os estudos de natureza teórica que propomos, bem como a metalinguagem, tornam-se fins em si mesmos, tampouco que "engessam" ou tornam técnica demais a lida com os fenômenos linguísticos, pois, nestes volumes de Língua Portuguesa, estão sempre envolvidos em práticas de reflexão com o objetivo de ampliar a capacidade de uso da língua e das demais linguagens. Concordamos com Bagno quando afirma que a compreensão efetiva do fenômeno da linguagem deve ser "objeto e objetivo do ensino da língua" (2009, p. 16), e não acreditamos que, ao explorar esse conteúdo em uma seção específica, estejamos contrariando tal orientação.

Em consonância com o que estamos expondo, o estudo da língua (nos capítulos da primeira parte dos volumes que têm foco em um gênero textual)[17], na prática, inicia-se já nas atividades de leitura que promovem o estudo do gênero textual em foco no capítulo. Para além das questões propostas na **Leitura inicial** (especialmente em **Refletindo sobre o texto**) que, à sua maneira, já fazem pensar sobre a língua, as questões de ***Zoom* na língua** são planejadas para destacar um ou mais tópicos da língua que terão, na sequência, abordagem específica na seção **Investigando nossa língua**. Essa seção retoma a discussão iniciada em ***Zoom* na língua**, incorporando-a à apresentação teórica do conteúdo, à qual dá suporte. Desse modo, o contato com o texto que explica a língua é antecedido pelo movimento dos estudantes para resgatar aquilo que já conhecem em relação ao tópico ou avançar nesse conhecimento estabelecendo relações estimuladas pelas questões.

Nesse processo, o estudo da língua encaminhado pela leitura não tem como objetivo central enfatizar os aspectos linguísticos especialmente importantes no gênero em foco no capítulo, contribuindo para a compreensão dos elementos estáveis desse gênero. Ainda que esse objetivo seja desejável, declaramos como metas principais sensibilizar os estudantes para determinadas questões que envolvem o uso da língua e criar a atenção e a disposição necessárias para um processo que se organiza em etapas: após a reflexão inicial, impulsionada pelo estudo amplo de um texto real, virão: o ganho de informações e a sistematização em **Investigando nossa língua**; o avanço na investigação com as questões de leitura de gêneros diversos e o desafio da reflexão autônoma, em **Investigando +**. É nessa seção, inclusive, que os estudantes percebem melhor as tensões entre a norma-padrão e o uso efetivo da língua, dedicando-se tanto à aquisição do que é norma quanto à discussão de como ela se flexibiliza e das consequências disso. Assim como propõe a BNCC, na CG 2, entendemos que os estudantes devem ser estimulados a recorrer "à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica [...] para investigar causas, elaborar e testar hipóteses" (Brasil, 2018, p. 9), como eles fazem, aliás, em outros componentes curriculares. E, ainda citando a BNCC, relembramos que esse documento defende que, no Ensino Médio,

> [...] além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras (Brasil, 2018, p. 504).

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

Paralelamente, propomos a observação de outras variedades linguísticas – na direção do que preconiza a BNCC –, abrindo aos estudantes a possibilidade de compreender a lógica que funda outras regras de funcionamento da língua, que podem, inclusive, ser as empregadas pela própria comunidade e por eles nas mais variadas situações sociais. Tais variedades são tomadas como objeto de reflexão, com abordagem semelhante à que se dá para as variedades urbanas de prestígio, de modo que o preconceito linguístico seja combatido. Concordamos, nesse ponto, com os estudos de Bagno (2009, p. 16), que lembra que, se desejamos uma educação linguística que construa a cidadania em uma sociedade democrática, não podemos desconsiderar que "os modos de falar de diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares". Seguimos da mesma forma a BNCC quando defende que, no Ensino Médio:

> [...] aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição

[17] Não nos referimos aos capítulos "Experienciando...", pois estes estão presentes nas duas partes dos três volumes e têm estrutura diferente, como já mencionado.

> entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas (Brasil, 2018, p. 504).

Considerando o que foi defendido até aqui, procuramos eleger, no vasto conteúdo que a gramática tradicional põe à disposição dos especialistas, aqueles que julgamos efetivamente contribuir para a formação do leitor/produtor de textos, e ampliamos algumas de suas observações para evidenciar a heterogeneidade e a flexibilidade da língua. Em todos os momentos, buscamos, em diálogo com o que propõe Rangel (2002, p. 18), "combater os mitos e preconceitos linguísticos que agem no sentido de excluir as variantes não padrão da cidadania linguística". Nessa linha, estes três volumes procuram associar os estudos da tradição às pesquisas mais recentes, respeitando sempre o grau de maturidade e de aprofundamento esperado de um estudante do Ensino Médio. Em vários momentos, sinalizamos textualmente para você, professor, os avanços nos estudos e análises de aspectos da língua e justificamos nossa opção por apresentá-los ou não aos estudantes. Entendemos ser urgente a revisão e atualização da Nomenclatura Gramatical Brasileira, de 1959, de modo que incorpore o resultado dos importantes estudos sobre o português brasileiro que têm sido desenvolvidos nas últimas décadas. O livro didático pode – e deve – apropriar-se desses estudos e orientar sua abordagem com base neles, mas não pode, isoladamente, assumir a responsabilidade por uma nova metalinguagem.

Expusemos a lógica que organiza os blocos ***Zoom* na língua**, **Investigando nossa língua** e **Investigando +**. Parte significativa da aprendizagem, no eixo da análise linguística/semiótica, deve se construir por meio das atividades presentes nesses blocos, os quais, propondo a leitura investigativa de textos de gêneros diversos, promovem a confirmação, a ampliação e o aprofundamento do conhecimento. Ancorados na reflexão sobre as condições de produção e circulação dos textos, os estudantes exploram as opções linguísticas do produtor do texto, a forma como as operou e os efeitos que produziu. Relembramos que, para basear tais atividades, construímos um acervo de textos de variados gêneros, próprios tanto das práticas mais situadas na tradição como daquelas relacionadas à cultura digital e à cultura juvenil.

No conjunto de questões, incluímos propostas de debates em **Bate-papo de respeito**. Os estudantes têm a oportunidade de conhecer pontos de vista diversos, em especial de estudiosos da língua, e dialogar com tais pontos de vista utilizando os conhecimentos desenvolvidos no capítulo. Daí a locução *de respeito* no nome da proposta, evidenciando que o aprendiz sai do senso comum (do simples bate-papo), podendo refutar ou reafirmar determinadas falas, visto que já domina um saber. Trata-se de uma possibilidade concreta de aplicação de conhecimento e de construção de senso crítico, embasada nos estudos linguísticos que realizou.

Outra oportunidade de reflexão sobre a língua é a trazida pela atividade **A língua nas ruas**, em que os estudantes são orientados a fazer uma pesquisa na mídia ou em sua comunidade para descobrir como determinado aspecto linguístico se efetiva nas práticas diárias, no uso cotidiano. Eles mergulham no universo da pesquisa de sua língua escrita e falada – viva, em uso –, nas várias situações comunicativas em que o falante está inserido. Assim, a atividade possibilita que eles problematizem, inclusive, os aspectos teóricos apresentados nos capítulos.

Citamos, ainda, as atividades e boxes **É lógico!,** em que os estudantes são convidados a "automatizar" determinados processos relativos à norma-padrão (pontuação, por exemplo), explorando pilares do pensamento computacional (tópico explorado adiante), em especial o reconhecimento de padrões e os algoritmos.

Como se sabe, a BNCC do Ensino Médio aponta que a etapa final do Ensino Básico precisa "aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos" (Brasil, 2018, p. 498). Em diálogo com essa visão, nos capítulos "Experienciando…" (nas duas frentes que formam cada volume), diretamente relacionada às seções de **Leitura**, há a seção **Se eu quiser aprender +** que, em Língua Portuguesa, explora e aprofunda aspectos linguísticos.

Na frente *Literatura em foco*, nos capítulos que exploram os movimentos literários, ainda que não seja o objetivo principal, a análise linguística também está presente em questões que analisam textos literários e convidam os estudantes a notar como certos usos linguísticos contribuem para a construção de sentido dos textos.

Biblioteca do professor

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

Dirigido a professores da Educação Básica, o livro tem uma parte teórica e uma parte prática, com questões para serem aplicadas aos estudantes. Ferramenta importante para um ensino que não crie estigmas em relação às variedades linguísticas.

Leitura + Análise linguística/semiótica + Produção de texto e Literatura em três volumes

Nesta coleção, considerando nossa experiência como autores que são também professores, optamos, como explicado anteriormente, por dividir cada volume de Língua Portuguesa em duas frentes: *Língua em foco* e *Literatura em foco.* Ainda que tenhamos preservado, quando necessário, as especificidades de cada frente, utilizamos nelas as mesmas metodologias e, em geral, os mesmos boxes, seções, subseções etc. As duas frentes, no conjunto dos três volumes, contemplam todas as habilidades e competências específicas, previstas na BNCC para o componente Língua Portuguesa (ver quadros no final dos **Livros do estudante**).

Juntas, as frentes dão conta de "consolidar e aprofundar a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental relacionados

à língua portuguesa"; "oferecer uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas"; "apresentar um itinerário orgânico e sistemático para o trabalho com a análise linguística/semiótica, proporcionando aos estudantes uma proposta progressiva para a sistematização de conhecimentos metalinguísticos"; "promover a produção literária em língua portuguesa, especialmente a literatura brasileira, como expressão cultural e artística do nosso povo"; "valorizar os conhecimentos sobre a norma-padrão da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, situar a variação linguística como um fenômeno natural das línguas humanas" (Brasil, 2024, p. 19-21).

O que sustenta a decisão de compor este material em duas partes é nossa convicção, como professores atuantes, de que é essencial os estudantes do Ensino Médio terem acesso, em seus livros de Língua Portuguesa, a um conjunto de capítulos que explore os gêneros textuais, avançando em relação ao que fizeram no Ensino Fundamental – Anos Finais. Afinal, é primordial que tenham consciência de que as interações verbais não são organizadas de modo aleatório: produzimos enunciados seguindo formas de estruturação do discurso menos ou mais estabelecidas. *Podcasts*, seminários, curta-metragens, anúncios, contos são alguns dos gêneros orais, escritos e multissemióticos que os estudantes visitarão (ou revisitarão) em seu percurso nessa parte dos volumes. Em cada um dos gêneros em estudo, eles poderão reconhecer padrões relativamente estáveis, dados pelas características dos interlocutores e pela maneira como se comportam, pelo suporte físico ou virtual em que o gênero circula, por sua finalidade e pela esfera da atividade humana a que se relaciona. Os estudantes terão a oportunidade de aprender que o tema, os recursos linguísticos e a estrutura de um texto não são escolhas totalmente livres – dependem daquilo que foi historicamente determinado como sendo próprio do gênero a que o texto pertence.

Na mesma direção, defendemos que é essencial os estudantes terem acesso a um material que possa ser consultado a qualquer tempo e que traga atividades de reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais, que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva do ensino da língua.[18]

Em relação à frente *Literatura em foco*, entendemos que uma abordagem da literatura brasileira, suas origens e influências, dentro de uma cronologia – do Trovadorismo às manifestações contemporâneas –, precisa estar presente nos três volumes destinados ao estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio, sob pena de os estudantes não perceberem permanências e rupturas em nossa história literária. Defendemos que o estudo cronológico dos movimentos literários é essencial para a percepção dos estudantes de que um movimento influencia o outro e que até a literatura feita hoje tem marcas dessa influência. Além disso, a ideia de manter uma parte inteiramente dedicada ao estudo da literatura, inserida em movimentos literários, justifica-se pela especificidade desse objeto de estudo. Afinal, não podemos nos esquecer de que literatura é uma forma de arte ou linguagem artística (tal qual o teatro, a dança, as artes visuais e a música).

Outra preocupação que temos é com certo declínio que o ensino de literatura tem sofrido no Ensino Médio. Alguns críticos apontam que a própria BNCC para o Ensino Médio insere a literatura em um campo de atuação social muito específico, deslocando-a de seu protagonismo e diluindo suas particularidades, ela que é um *saber humano* único e singular e uma forma de *arte* bastante complexa. Nessa direção, estudiosos como Cechinel (2019) mostram-se preocupados com a redução da arte literária (e sua historicidade) que o documento poderia promover. Na mesma linha, os estudiosos Fontes e Santos defendem que:

> [...] habilidades que os alunos devem adquirir no campo literário, segundo a BNCC-EM, estão vinculadas à fruição como atividade naturalizada do ser humano. Não se considera a capacidade de fruir como ação que deve ser aprendida. O resultado dessa visão quase imanentista de arte é a negação do ensino literário em toda a sua profundidade [...] (2020, p. 13).

Biblioteca do professor

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, Criciúma, v. 24, p. 1-14, 2019.

No artigo, o professor trata criticamente daquilo que chama de "profusão de mídias e dispositivos" (p. 1) presentes no texto da BNCC (2018), "associados ao ensino de literatura" (p. 1).

Reforçamos que, nestes volumes de Língua Portuguesa, procuramos explorar as habilidades previstas pela BNCC para os cinco campos de atuação social. Dessa forma, os estudantes têm, por exemplo, a oportunidade de apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (campo da vida pessoal); engajar-se na busca de solução de problemas coletivos (campo de atuação na vida pública); realizar pesquisas de diferentes naturezas, utilizando fontes seguras e confiáveis (campo das práticas de estudo e pesquisa); analisar graus de parcialidade e imparcialidade em textos noticiosos (campo jornalístico-midiático); analisar continuidades e rupturas dentro da literatura brasileira (campo artístico-literário).

Algumas considerações sobre a literatura e seu poder humanizador

A literatura é primordial para a formação humana e, nesse sentido, dialogamos com as ideias propostas por Antonio

[18] Não obstante, no intuito de atender às realidades diversas do país, onde nem as formações iniciais nem as continuadas nos cursos de Letras demonstram uniformidade nas posições teóricas e nos currículos, optamos por apresentar, nos três volumes, assuntos e conceitos considerados básicos e de alicerce na formação do aprendiz. Nossa experiência em sala de aula aponta a necessidade de sintetizar os conhecimentos em certos espaços do livro, para que fiquem ao alcance do estudante sempre que deles precisar. Por trás disso está o entendimento de que um livro didático não se coloca "fechado" nas mãos do professor; ele terá seu "acabamento", conforme Bakhtin (1953-1954), nas ressignificações que o professor ("leitor") fará dele, levando em consideração sua realidade de formação e a de aprendizado dos estudantes.

Candido no ensaio "O direito à literatura" (2011). Nele, o crítico defende que a arte das palavras é um direito humano, uma necessidade básica de todas as pessoas e que:

> [...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (2011, p. 176).

O autor associa, dessa forma, a necessidade literária humana ao processo inconsciente de elaboração onírica, proposto pioneiramente por Freud em sua obra mais conhecida, *A interpretação dos sonhos* (1900). Para Candido,

> [...] o sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo [o da fabulação], independente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós (2011, p. 176-177).

O crítico, portanto, atribui à literatura um poder humanizador, uma vez que ela teria o poder de ordenar em palavras o caos dos sentimentos que nos habitam. Candido compara as palavras de um texto literário a tijolos de uma construção que, justapostos, organizam a matéria, isto é, ordenam a visão humana sobre determinados temas complexos, abstratos, de difícil tradução. As palavras, dessa forma, organizam, como um todo articulado, aquilo que outrora era caos.

> De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. [...] Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (Candido, 2011, p. 179).

Esperamos, com estes três volumes, contribuir para garantir, dentro dos limites de uma obra didática, o acesso à arte das palavras[19], apresentando um rico e diverso material literário que proporcione aos estudantes a "superação do caos" de que fala o crítico.

Com essa intenção, buscamos inserir nos capítulos textos literários que dialogassem com essa fase tão especial do desenvolvimento humano: a adolescência. Você, professor, perceberá que há textos contemporâneos que falam com o jovem e sua época e, ao mesmo tempo, estabelecem uma ponte com o movimento literário ou a teoria a serem estudados.

Ainda na esteira de Candido (2011), defendemos que a literatura apresenta três faces que atuam simultaneamente: **(1)** é uma construção de objetos autônomos, organizados, que possuem estrutura e significado; **(2)** é uma forma de conhecimento incorporado consciente e inconscientemente; **(3)** é uma forma de expressão que manifesta emoções e visão de mundo, individual e de grupo.

Em relação à terceira face citada por Candido, lembramos que, além de atuar no nível individual, como "organizadora do caos", a literatura é também uma instituição social. Wellek e Warren (1955, p. 117) afirmam que muitas das questões levantadas pelo estudo da literatura "são, pelo menos em última análise ou implicitamente, questões sociais: relativas à tradição e à convenção, às normas e aos gêneros, a símbolos e a mitos". Os críticos defendem que a literatura "não é realmente um reflexo do processo social, mas sim a essência, o resumo e o sumário de toda a história" (p. 119). Assim, considerando também a necessidade de uma abordagem extrínseca do fenômeno literário, organizamos a coleção cronologicamente, a partir dos movimentos literários, situados nos respectivos contextos históricos.

Você notará que optamos por trabalhar com uma objetiva e sucinta contextualização histórica dos movimentos literários por meio de infográficos, boxes e textos didáticos curtos. Eles permitem acesso a certos aspectos sociais, econômicos e políticos relevantes para a interpretação dos textos em estudo. Lembramos, nesse sentido, que a BNCC defende que:

> [...] a prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (Brasil, 2018, p. 513).

Estes volumes de Língua Portuguesa, entretanto, não têm a pretensão de realizar um estudo sistematizado de história do Brasil ou geral. Para isso, estudantes e professores contam com a experiência dos docentes de História e com as competentes obras didáticas que tratam dessa área do conhecimento e estarão à disposição deles ao longo do Ensino Médio. Sugerimos, isso sim, que haja um trabalho interdisciplinar em que o professor de História se una a você, a fim de que os estudantes tenham acesso a um estudo mais profundo em lugar de uma simples exposição panorâmica do contexto histórico nos quais os movimentos literários estão inseridos.

São vários os caminhos quando o assunto é análise literária. Em relação a isso, também concordamos com Candido (2011, p. 8) quando fala da necessidade de uma "interpretação dialética" do texto e defende que o "externo [contexto] se torna interno [texto]" quando a interpretação estética assimila a "dimensão social como fator de arte". Dessa forma, o elemento social "se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros". Compartilhamos essa compreensão de que os elementos externos (sociais, políticos, econômicos etc.) importam não como causa, mas como fatores constituidores da estrutura de uma obra literária, e que, sendo internos, devem ser levados em conta e devidamente investigados pelo leitor.

A título de ilustração, citamos o Capítulo 7 do volume 1, "O texto literário", em que uma passagem do romance mais popular de Joaquim Manuel de Macedo é oferecida à leitura.

[19] Temos consciência de que alguns estudantes só terão acesso à literatura por meio deste material, daí defendermos a existência de uma parte inteira dos livros dedicada a essa arte tão necessária ao humano.

Nele, o narrador caracteriza um sarau no século XIX. *A Moreninha* é um exemplo de obra em que o elemento externo tem papel importante na constituição da estrutura do texto, tornando-se, por isso, interno, nas palavras de Candido. Na passagem, hábitos e costumes da burguesia do Segundo Império são apresentados de tal forma que o leitor tem a impressão de contemplar um mundo perfeito e harmonioso, organizado formalmente pelo autor em um único bloco de texto. No mesmo capítulo, apresentamos, em comparação com a passagem de Macedo, o poema "Pista de dança", de Waly Salomão, cujos versos curtos, disposição sinuosa e irregular, estrangeirismos, agilidade, imagens difusas etc. (elementos internos) são gerados pelo contexto (externo). O poema – distante temporalmente do romance, com seu comportado sarau e seus valores conservadores – está ligado ao universo fragmentado e caótico da hipermodernidade do século XXI, mesmo tendo sido escrito no final do século XX. Esse diálogo entre obras distantes no tempo contribui para que os estudantes desenvolvam o raciocínio espaço-temporal, o que também é propiciado em outros capítulos dos três volumes, em particular nos da frente *Literatura em foco*, quando, por exemplo, textos da tradição são analisados em conexão com obras contemporâneas.

Além de apresentar os elementos externos (contexto histórico, influências de outros autores ou obras artísticas da mesma época, ditames estabelecidos pelos movimentos literários etc.), relacionados ao texto em análise, trabalhamos com a intertextualidade, fenômeno que ocupa papel essencial nestes três volumes e que é visto não apenas como recurso estilístico profícuo, mas como mola propulsora da literatura. Dentro dessa perspectiva de valorização dos diálogos intertextuais, Samoyault (2008) afirma:

> Chega-se a considerar a intertextualidade não como simples fato de citar, de tomar emprestado, de absorver o outro, que seria uma técnica literária entre outras, mas como uma caracterização da literatura. [...] Esta concepção diferente da literatura não lhe atribui origem absoluta, ou ainda deixa de confundir origem e originalidade. Um escritor pode ser original apesar da constatação melancólica do "tudo está dito" (2008, p. 78-79).

O estudo da intertextualidade requer o desenvolvimento de uma bagagem que possibilite aos estudantes a identificação dos hipotextos e a reflexão sobre a função e o efeito expressivo que eles assumem nos intertextos. Assim como já afirmamos, cabe a estes volumes contribuir para a formação da "biblioteca cultural" dos estudantes. (Goulemot, 2009).

Para isso, contamos com o boxe **Biblioteca cultural** e a seção **Investigando +**, a qual propõe diversas atividades comparativas entre um texto situado no movimento literário estudado e outro contemporâneo. Por exemplo, no Capítulo 8 do volume 1, "Trovadorismo, Humanismo e Classicismo: primeiros tempos da literatura em nossa língua", as cantigas trovadorescas de amigo são comparadas à letra da canção "Xico", em que a cantora *pop* portuguesa Luísa Sobral apresenta um eu lírico feminino que sofre, quase à maneira medieval, por estar distante de seu amado, o qual partiu e não dá notícias. Esse tipo de atividade, além de ampliar a biblioteca cultural dos estudantes, permite perceber que marcas presentes nas produções literárias de certo período podem retornar décadas ou séculos depois, "atualizadas" nas novas produções literárias e que o mesmo tema pode ser abordado de formas distintas em diferentes épocas e lugares.

Ainda para ampliar a "biblioteca cultural" dos estudantes e permitir aproximações entre produções de épocas distintas, a seção **Leitura inicial** apresenta textos verbais ou não verbais, muitos deles contemporâneos, que "aquecem" os estudantes para os movimentos literários abordados no capítulo. Esse trabalho dialoga com um dos objetivos estabelecidos pela BNCC no tópico "Parâmetros para a organização/progressão curricular": "Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas" (Brasil, 2018, p. 514). Com a mesma preocupação, nos capítulos de *Literatura em foco*, a seção **Leitura puxa leitura** parte de uma obra relevante mencionada no capítulo para relacioná-la a outras produções – romances, peças de teatro, filmes, pinturas etc. –, com as quais tenha algum ponto de contato, assumindo uma perspectiva intertextual, interdisciplinar e intersemiótica com vistas a formar um leitor literário competente e que vê na literatura uma fonte de conhecimento, mas também de prazer.

Da mesma forma que fazer análise linguística/semiótica não pode restringir-se ao aprendizado de regras sobre a linguagem, o ensino de literatura não pode reduzir-se ao aprendizado de história da literatura, de biografias de autores canônicos, de características de movimentos do passado e de teoria literária. Literatura é uma forma de arte que tem o privilégio de ter como matéria-prima aquilo que mais singulariza o ser humano: a expressão pela palavra – e uma palavra viva. Defendemos, como Candido (2011), que a literatura é uma necessidade universal e, sendo assim, a presença da ficção e da poesia é essencial também na vida dos jovens que ingressam no Ensino Médio. Isso não quer dizer, entretanto, que devamos deixar de lado o ensino da tradição literária. Quer dizer, sim, que esse ensino precisa fazer sentido para o aprendiz.

Nossa experiência como educadores tem mostrado que a resistência do jovem ao sedutor saber/sabor literário tende a ceder se ele sente que o que está lendo comunica-se emocionalmente, em algum grau, com sua história pessoal, com seu mundo juvenil, com os temas da contemporaneidade ou com temas existenciais que atravessam o fenômeno humano. Jouve (2002, p. 19) denomina essa instância de leitura de "processo afetivo". Para o teórico:

> [o] charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. [...] As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse (Jouve, 2002, p. 19).

Esse processo afetivo da leitura também orientou nossas escolhas. Assim, por exemplo, o trecho do romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, abre espaço para falar sobre as relações familiares, nem sempre harmônicas.

Além disso, a chamada novíssima **literatura contemporânea**, muitas vezes influenciada pelo universo digital, também possibilita a leitura afetiva de que fala Jouve (2002), por isso também tem presença garantida nesta coleção. Autores e autoras como Lavínia Rocha, Márcia Wayna Kambeba, Bruna Beber, Michel Yakini-Iman, Ondjaki, Vinícius Calderoni, entre outros, estão inseridos nesta coleção. Pensando nos escritores

que atuam hoje, preparamos, inclusive, um capítulo especial, no volume 3, "Experienciando ler a literatura feita agora".

Kleiman (2013, p. 12) lembra que a leitura é mais do que um ato neurofisiológico, cognitivo, ela é um "ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". Acreditamos que seja nosso papel, nesta coleção didática, e também seu, professor, servirmos de mediadores entre esses dois sujeitos, separados muitas vezes pela distância e pelo tempo, facilitando/possibilitando a comunicação entre eles.

De acordo com Cosson (2009), se o objetivo do professor de literatura for, de fato, promover o letramento literário, ele deve tomar alguns cuidados. Um dos mais importantes está relacionado à seleção dos textos – e, nesse sentido, entendemos que o livro didático se apresenta como um organizador dessa seleção textual.

Tendo a criteriosa seleção textual e a relação ativa com o texto como estratégias para o letramento literário, os capítulos dedicados à Literatura, como já mencionamos, abrem com a seção **Leitura inicial**, que convida os estudantes a fazer uma leitura autônoma dos textos, desvinculada de quaisquer conhecimentos sobre escolas literárias. Quando, por exemplo, leem, no Capítulo 11 do volume 2, "Pré-Modernismo: mudanças à vista", um dos textos que compõem "Um repente por dia", projeto artístico digital do escritor brasiliense Ailton Mesquita que associa o repente a temas atuais e objetiva preservar a cultura popular, os estudantes acessam o texto de forma autônoma, despretensiosa e, por meio de questões mediadoras, podem expressar sua própria interpretação, ainda sem vínculos com os tópicos que serão apresentados no capítulo.

Ainda segundo Cosson:

> [...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também se posicionar diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário (2009, p. 120).

OUTROS TEMAS DE EDUCAÇÃO

A seguir, abordamos a avaliação, as metodologias ativas e o pensamento computacional.

A importância de avaliar e os tipos de avaliação

A avaliação é uma ação necessária que fornece subsídios para que o professor analise as aprendizagens dos estudantes, acompanhando sua progressão, ao mesmo tempo que serve de estratégia para traçar um percurso didático adequado ao que se espera dos estudantes em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação permite compreender os conhecimentos que já possuem, suas dificuldades de aprendizagem e o que ainda precisa ser desenvolvido.

Roldão e Ferro (2015) consideram que a avaliação tem uma *finalidade reguladora* que não objetiva encaminhar apenas o agir do professor, mas também o dos estudantes, no caminho de uma educação para autonomia intelectual. Para esses estudiosos, tal regulação vincula-se ao processo de ensino, ou seja, ao estabelecimento do que precisa ser ensinado, considerando os saberes já construídos e as aprendizagens que serão necessárias nas próximas etapas. Aos estudantes, permite que acompanhem o próprio processo de aprendizagem (**autoavaliação**), ao possibilitar que compreendam o que foi aprendido e o que ainda necessita de outras ações. Para atingir a finalidade reguladora de que tratam Roldão e Ferro, é necessário, como nos lembra Perrenoud (1999), uma **avaliação formativa**, focada na gestão das aprendizagens dos estudantes e que se situe

> [...] abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta percorrer com vista a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (p. 89).

A **avalição formativa** possibilita verificar se os estudantes estão atingindo as expectativas de aprendizagem indicadas no planejamento escolar. Ela acontece por meio de um conjunto de atividades propostas pelo professor, que permitem a observação sobre de que forma as expectativas de aprendizagem esperadas estão presentes concretamente nas produções que os estudantes realizam. As avaliações com essa função permitem que entrem em contato com o que já sabem e com o que necessitam aprender. Uma avaliação só é considerada formativa quando seus resultados são usados para adaptar o ensino e identificar as dificuldades dos estudantes.

Biblioteca do professor

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
No conjunto de textos que compõem a obra e que podem ser lidos em qualquer ordem, o professor da Universidade de Genebra, na Suíça, mostra que a avaliação não pode ser analisada em si mesma, mas como parte de um sistema de ação complexo.

Na perspectiva de **avaliação formativa** de que trata Perrenoud, os estudantes têm papel, segundo Fernandes (2008, p. 352), "mais destacado e mais autônomo, pois, em última análise, a avaliação formativa funciona quase como um processo de autoavaliação", cabendo ao professor promover "uma regulação interativa, transferindo para os alunos a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da autoavaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir" (p. 352).

Biblioteca do professor

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

O professor da Universidade de Lisboa, em Portugal, discute o processo de construção teórica da avaliação dentro das tradições francófonas e anglo-saxônicas, a chamada avaliação formativa alternativa e a relação entre a avaliação somativa e a formativa alternativa.

Não há como tratar de avaliação sem tocar em dois conceitos essenciais: a metacognição e a autorregulação. A metacognição refere-se ao domínio consciente que os estudantes têm do próprio conhecimento. Figueira (1994) define-a como um modelo de processamento do desenvolvimento cognitivo, formado por dois componentes, um de sensibilidade e outro de crenças. Segundo a autora, "a sensibilidade diz respeito ao conhecimento da necessidade de se utilizar, ou não, estratégias em tarefas ou atividades específicas" (p. 3). O outro componente define-se:

> [...] como conhecimento ou crença que a pessoa tem de si enquanto ser cognitivo, em tarefas cognitivas diversas, sobre os fatores ou variáveis que atuam ou interatuam e de que maneiras afetam o resultado dos procedimentos cognitivos (p. 3).

Como processo de aprendizagem, a metacognição não visa à assimilação de conhecimento, mas ao desenvolvimento de habilidades que permitem regular os processos cognitivos. Segundo Sanmartí (2009), a autorregulação permite aos estudantes compreender o que precisam aprender, organizar, planejar, desenvolver, selecionando, de forma autônoma, estratégias adequadas para realizar a atividade proposta. Nessa mesma perspectiva, Perrenoud (1999, p. 90) defende que a regulação dos processos de aprendizagem consiste em um conjunto de operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o ambiente, que modificam seus processos de aprendizagem na direção de um "objetivo definido de domínio".

Aprender envolve mais aspectos do que a aquisição mecânica de um conhecimento, pois abarca tanto crescimento emocional como intelectual, implicando o aprender a aprender, que, segundo Fonseca (2008), envolve o foco na captação de informações; a formulação, o estabelecimento e a planificação de estratégias para realizar tarefas; o monitoramento do desempenho cognitivo; o exame de informações disponíveis; e a aplicação de procedimentos para solução de problemas.

Ao regular os processos de cognição, os estudantes tornam-se ativos e responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, criando estratégias que os levem a superar obstáculos. Isso significa que, conscientes de suas habilidades e potencialidades, podem desenvolver outras, cabendo ao professor, como mediador qualificado desse processo, construir um clima motivacional que estimule a autonomia intelectual dos estudantes para organizar e fazer gestão da própria aprendizagem.

Nesse sentido, autorregular e autoavaliar permite aos estudantes estabelecer contato direto com suas dificuldades de aprendizagem, para superá-las. Cabe destacar que a aprendizagem não é descontextualizada; como aponta Frison (2006, p. 110), "ela ocorre quando se consegue exercer alguma espécie de controle sobre a própria ação, sobre a busca de opções para conseguir metas em função de seus interesses e valores".

Esse complexo processo vincula-se principalmente à avaliação com **função formativa**, que constitui uma rica fonte de regulação dos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes, mas não exclui a avaliação com **objetivo diagnóstico**, que identifica os conhecimentos prévios dos estudantes, nem a **avaliação somativa**, que mapeia dificuldades de aprendizagem após o término de um período de estudos. Essa articulação de diferentes formas de avaliação é bastante potente; juntas, segundo Gatti (2003), elas dão sentido à aprendizagem e permitem ao professor avaliar tanto os estudantes como o processo proposto e, aos estudantes, avaliarem a si próprios.

A **avaliação diagnóstica** (ou **inicial**) fornece um conjunto de informações sobre determinados conteúdos (conceituais e procedimentais) que os estudantes já dominam antes de o professor iniciar um processo. Esse tipo de avaliação funciona como uma espécie de detector de pré-requisitos; ela objetiva analisar de que forma os estudantes já estão prontos para entrar em contato com novas aprendizagens.

A avaliação **somativa** (**creditativa** ou **cumulativa**) objetiva determinar o grau de domínio que um estudante tem de uma área (ou um recorte) de aprendizagem. Ela faz uma espécie de súmula do que os estudantes sabem e são capazes de fazer em determinada etapa. Esse tipo de avalição, quando bem utilizado, pode ser bastante útil porque pode aferir resultados já obtidos anteriormente por avaliações formativas e permite aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem como um todo. A avaliação somativa também pode ser vista como um balanço final que proporciona uma visão de conjunto.

Como autores que são professores, defendemos considerar a **avaliação formativa** e a **avaliação somativa** complementares, pois contribuem, cada uma à sua maneira, para avaliar o que os estudantes já angariaram em seu processo de ensino-aprendizagem e o que ainda precisam aprender. Assim, um teste de modelo Enem, comumente presente nas avaliações somativas, pode perfeitamente ser usado em contextos formativos. O professor pode, por exemplo, solicitar aos estudantes que formulem testes com alternativas formadas por distratores coerentes, mas incorretos; ele pode, ainda, como propomos em **Esmiuçando o Enem**, solicitar que – individualmente ou em grupos de trabalho – reflitam acerca das respostas que deram nos testes, verbalizem procedimentos que utilizaram, socializem dificuldades, comparem respostas, construam gabaritos coletivos ou analisem o

próprio grau de segurança para responder à questão proposta. A agilidade de resultados que somente um teste proporciona pode contribuir para aperfeiçoar rapidamente aprendizagens e *feedbacks*, entre outras estratégias mais ligadas à avaliação formativa que à somativa.

O quadro a seguir apresenta diferenças entre os modelos mais tradicionais de avaliação e os mais recentes.

Quadro comparativo dos modos de avaliação

Modelo tradicional de avaliação	Modelo mais adequado de avaliação
Foco na promoção – o alvo dos estudantes é a promoção. Nas primeiras aulas, discutem-se as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de um ano para outro. **Implicação** – as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo os estudantes passaram.	**Foco na aprendizagem** – o alvo dos estudantes deve ser a aprendizagem e o que dela conseguem obter de proveitoso e prazeroso. **Implicação** – neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda falta atingir e que interferências do professor podem ajudar os estudantes.
Foco nas provas – são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob o pretexto de serem um elemento motivador da aprendizagem, seguindo a sugestão de Comenius em sua *Didática Magna*, criada no século XVII **Implicação** – as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os estudantes estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).	**Foco nas competências** – o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional deve ser a meta em comum dos professores. **Implicação** – a avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos para tornar-se necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos estudantes.
Estabelecimentos de ensino centrados nos resultados de provas e exames – preocupam-se com as notas que demonstram o quadro global dos estudantes, para a promoção ou reprovação. **Implicação** – o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).	**Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade –** eles devem se preocupar com o presente e o futuro dos estudantes, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade). **Implicação** – o foco da escola passa a ser o resultado do ensino para os estudantes, e não mais sua média na escola.
O sistema social se contenta com as notas – as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem-vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o Enem, que, de certa forma, avaliam e "certificam" os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino). **Implicação** – não há garantia sobre a qualidade; somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.	**O sistema social se preocupa com o futuro** – em 2003, já alertava o então ministro da Educação, Cristóvam Buarque: "Para saber como será um país daqui a 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente" (disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2003.7.17.10.4.6.pdf, acesso em: 2 set. 2024). Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil em relação ao dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação "domesticadora" para "humanizadora". **Implicação** – valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.

Fonte: Luckesi, 2002, *apud* Kraemer, 2005, p. 143.

Fernandes (2008) elenca sete características essenciais do que ele denomina **Avaliação Formativa Alternativa** (AFA)[20] e que dialogam com o quadro anterior.

[20] Fernandes (2008) utiliza a terminologia "Avaliação Formativa Alternativa" (AFA) para designar uma avaliação cuja função é "melhorar as aprendizagens e o ensino e que é verdadeiramente alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista" (p. 355).

Características da avaliação formativa alternativa (AFA)

1. A AFA é estrategicamente organizada para fornecer *feedbacks* produtivos, diversificados e frequentes a fim de orientar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.
2. Na AFA, o *feedback* é essencial para a ativação dos processos cognitivos e metacognitivos dos estudantes, os quais podem regular e controlar seus próprios processos de forma mais motivada.
3. A interação e a comunicação entre estudantes e professores são muito consideradas na AFA, porque são elas que estabelecem "pontes" entre aquilo que se considera ser essencial que o estudante aprenda e a forma particular (pessoal) como se dá essa aprendizagem.
4. Na AFA, os estudantes protagonizam ativamente seu processo de ensino-aprendizagem, tendo uma série de oportunidades de elaborar e partilhar suas produções.
5. As tarefas (sempre diversificadas) propostas aos estudantes, na AFA, são criteriosamente selecionadas e dão conta de trabalhar as aprendizagens essenciais do currículo, mobilizando processos cognitivos complexos como relacionar, analisar, sintetizar, avaliar etc.
6. Na direção da regulação dos processos de ensino-aprendizagem, as tarefas propostas aos estudantes na AFA guardam estreita relação com as metodologias específicas dos componentes e as avaliações.
7. O ambiente na AFA está inserido em uma cultura positiva, na perspectiva de que todos podem aprender e se desenvolver.

Fonte: Fernandes, 2008.

É importante, ainda, destacar que a avaliação formativa é **criterial** quando as aprendizagens dos estudantes são analisadas com base em critérios específicos, e é **ipsativa** quando essas aprendizagens são analisadas tendo como referência os próprios estudantes (ou seja, quando ela tem caráter comparativo: os estudantes são comparados com eles mesmos ao longo de um processo, sendo possível perceber dados como a persistência de equívocos, as reiterações de problemas detectados em sucessivas avaliações, o desenvolvimento pessoal em relação a determinados tópicos etc.).

A avaliação **somativa** também é **criterial**, como a **formativa**, entretanto ela é também normativa, uma vez que estabelece comparações entre as aprendizagens dos estudantes e uma norma (nota ou conceito) ou as aprendizagens de determinado grupo de estudantes. Por isso, autores como Harlen (2005, 2006) definem a avaliação formativa como "avaliação PARA as aprendizagens" e a somativa como avaliação DAS aprendizagens.

Essas concepções sobre o papel da avaliação embasam as propostas que aparecem nestes volumes de Língua Portuguesa. Seções relativas ao eixo da leitura contribuem para aquisição constante de repertório de autoanálise, na medida em que oferecem parâmetros para a validação ou não de hipóteses e análises. Seções destinadas à produção de textos de variados gêneros – como **Experimentando produzir…**, **E se a gente…?** e **Expressão** – também permitem avaliar os estudantes com segurança e em uma perspectiva formativa.

E uma educação integral, como sabemos, não pode estar focada apenas no desenvolvimento de competências e habilidades, ela precisa se ocupar do desenvolvimento de **atitudes** e **valores**, os quais também precisam ser observados de forma atenta e medidos. Para mapear atitudes e valores já construídos e desenvolvidos pelos estudantes, propomos, com ênfase, o uso sistemático do boxe **Fala aí!** e de seções como **E se a gente…?**, **Expressão**, **Experimentando…**, **Papo aberto sobre...** e **Bate-papo de respeito**, em que são propostos debates, discussões e atividades em grupo que exigem trabalho cooperativo. (Essas estratégias didáticas possibilitam que conflitos sejam explicitados, que os aprendizes se expressem livremente e que eventuais falas preconceituosas – contaminadas por estereótipos, inferências indevidas, desconhecimento, medo, racismo, homofobia, intolerância etc. – apareçam.)

Nós, professores, temos o importante papel social de detectar esse tipo de pensamento e lidar com ele com cuidado e paciência, fazendo prevalecer no ambiente da sala de aula o respeito pelas diferenças, o pensamento crítico, o pluralismo de ideias, as opiniões embasadas em investigação científica, a democracia e o senso de coletividade. Por isso, nunca deixe de intervir, questionar, convidar ao debate, chamar para a reflexão crítica, perguntar outras opiniões, oferecer novos textos e revisar as próprias convicções

como educador sempre que avaliar que isso é necessário. É parte integrante de nosso trabalho como educadores desenvolver autonomia moral, e isso só é possível quando lidamos de forma realista com atitudes e valores que os estudantes trazem e planejamos aulas baseadas em diagnósticos. Transforme falas que atentam contra direitos humanos, por exemplo, em oportunidades de formação e debate, ofereça outros pontos de vista, problematize, trabalhe com os ODS e com a educação midiática (ver tópicos sobre os dois assuntos neste **Suplemento para o professor**).

Uma estratégia interessante para lidar com diferenças é a criação de grupos mistos de trabalho, formados por aprendizes com posições antagônicas e pré-selecionados por você com base em certos critérios (ver tópico sobre metodologias ativas de aprendizagem, neste **Suplemento para o professor**). Se você permitir que os estudantes façam sempre os mesmos agrupamentos, eles se desenvolverão menos, porque apenas reforçarão seus pontos de vista e trabalharão com vieses de confirmação. Grupos heterogêneos poderão seguir protocolos de boa convivência e respeito acordados coletivamente, no início do ano, pelo grupo. Mecanismos de avaliação do comportamento dos pares, avaliação do grupo e autoavaliação também são eficazes para regulação e autorregulação dos comportamentos e mediação de conflitos – procure, por isso, inserir essas estratégias em seu planejamento de aulas.

Em relação ao levantamento de conhecimentos e habilidades que os estudantes desenvolveram (ou não), selecione questões das seções **Investigando +** e **Leitura inicial** para verificar como está a prática leitora deles. Escolha a questão após analisar o tipo de informação que ela pode lhe oferecer e seu propósito no momento: verificar a localização de informações, a capacidade de inferir (nível inferencial no processo de leitura), o reconhecimento do tema, a capacidade de relacionar o texto a conhecimentos prévios, a apreensão do sentido global do texto etc.

A título de exemplo, no Capítulo 8 do volume 1, "Trovadorismo, Humanismo e Classicismo: primeiros tempos da literatura em nossa língua", as questões de **Leitura inicial** e **Refletindo sobre o texto** podem ser usadas como atividades avaliativas diagnósticas eficazes. Pode-se pedir aos estudantes que leiam individualmente as duas estrofes das "Oitavas", de Luís de Camões, e respondam, ainda sozinhos, às questões 1 a 4. As respostas podem ser recolhidas para posterior correção, utilizando-se o gabarito para criar uma rubrica de correção (quadro de critérios) que auxilie a comunicação com os estudantes e possa diminuir o tempo desse trabalho. Por fim, avalia-se a quais objetivos o grupo atendeu e quais não conseguiu atingir. Se o grupo tiver superado esses desafios, pode-se aplicar como avaliação, em outra etapa, as questões 1 e 2 do tópico "Classicismo: a lírica de Camões".

Já um exemplo de avaliação somativa está no Capítulo 7 do volume 2, "Romantismo: um movimento plural", em **Investigando +**. Após estudar as características gerais do Romantismo no tópico "Um movimento de muitas faces" e conhecer aspectos do "Romantismo em Portugal" (por meio da leitura de um trecho do romance *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco), pode-se pedir aos estudantes que façam sozinhos os itens **a**, **b**, **c** e **d** da questão 1, que tratam de uma passagem do conto "A morte do Lidador", de Alexandre Herculano. Ao término dessa atividade – que precisa ter tempo limitado para começo e final –, os estudantes podem trocar suas produções para que corrijam os itens uns dos outros. Uma rubrica de correção coletiva pode ser criada na lousa com a ajuda da turma, utilizando-se, para isso, os gabaritos que constam neste **Suplemento para o professor**. Os itens da questão 1 exigem que os estudantes mobilizem o que aprenderam sobre o escapismo romântico, sobre história de Portugal, sobre a mitificação de personagens no Romantismo etc. na leitura de um texto do século XIX. Após a análise dos equívocos dos estudantes, determinados tópicos já vistos podem ser retomados ou ter a discussão ampliada. As atividades 2 e 3 estabelecem diálogo entre obras produzidas em diferentes contextos a fim de que os estudantes reflitam sobre assimilações, continuidades e rupturas na literatura brasileira. Além de favorecer a percepção da historicidade de matrizes e procedimentos estéticos, como prevê a habilidade EM13LP48, essas questões destacam as relações interdiscursivas entre autores de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diferentes, como prevê a habilidade EM13LP50. Assim, elas permitem, ainda, a análise de diferentes posicionamentos e perspectivas, como indica a habilidade EM13LP03. Ambas representam potentes oportunidades de avaliação da competência leitora dos estudantes e de sua capacidade de transferir conhecimentos.

Outra opção é recolher, dentro de uma perspectiva de **avaliação formativa**, o que os estudantes produziram em **Desafio de linguagem**. Trata-se de uma atividade que propõe um desafio que terá de ser resolvido por meio de uma produção autoral envolvendo variados gêneros (*slam*, seminário, *gif*, *playlist* comentada, entre outros), em diálogo direto ou indireto com o que se abordou no capítulo.

Apresentamos, a seguir, estratégias práticas ligadas aos eixos da leitura e da produção textual, que você pode adotar em sala de aula. Se necessário – e possível em sua escola –, crie grupos de **recuperação paralela** nos contraturnos para realizar o que propomos aqui.

Estratégias para o eixo da leitura: domínio de vocabulário

Mesmo não sendo algo esperado no Ensino Médio, algumas dificuldades de leitura dos estudantes podem estar relacionadas à incompreensão de palavras e expressões empregadas nos textos. E eles podem não conseguir inferir o sentido pelo contexto nem o descobrir com apoio no glossário ou em um dicionário.

Nesse caso, solicite que listem as palavras que não compreenderam durante uma primeira leitura. Oriente-os a separar aquelas cujo sentido poderiam tentar deduzir das que exigem uma consulta ao dicionário por oferecerem mais dificuldade. No passo seguinte, os estudantes devem voltar aos trechos em que aparecem as palavras e levantar hipóteses sobre seus significados. Escolha algumas palavras para estudo: projete ou anote o trecho na lousa ou releia-o com o grupo e vá mostrando as associações com o contexto que permitem uma conclusão pertinente acerca do sentido delas. O propósito é mostrar etapas do raciocínio que os estudantes podem incorporar.

O glossário que aparece nas páginas em que são ofertados textos para leitura é uma referência importante para termos que se supõe que os estudantes ainda não conheçam na etapa de desenvolvimento cognitivo em que se encontram. Utilize-os como base para separar os grupos que não conhecem termos ou expressões que se esperava que já dominassem. Faça um trabalho separado com eles, utilizando a estratégia mencionada anteriormente. Por exemplo, no Capítulo 10 "Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século", do volume 2, supõe-se que os estudantes possam não conhecer palavras e expressões menos usuais do poema "A um poeta", de Olavo Bilac, como *estéril turbilhão*, *beneditino*, *claustro* e *lima*. Caso, porém, demonstrem que não conseguem compreender o poema, porque não sabem o significado de termos mais corriqueiros, como *trama*, *sóbria*, *andaime* etc., será necessário atuar.

Estratégias para o eixo da leitura: compreensão de informações

Se perceber, com base nas avaliações diagnósticas feitas com questões da seção **Leitura inicial**, que um grupo de estudantes apresenta dificuldades muito básicas de compreensão textual, você pode proceder da seguinte maneira: (**1**) escolha um texto do livro; (**2**) prepare um conjunto de afirmações sobre o texto que os estudantes deverão avaliar como "falsas" ou "verdadeiras"; (**3**) procure expressar as ideias usando palavras diferentes das que estão no texto e mude a ordem dos dados nos períodos para que os estudantes enfrentem um real desafio de compreensão; (**4**) durante a correção, pergunte aos estudantes que cometeram equívocos o que os confundiu e explore o que for dito, mostrando como poderiam ter checado a veracidade da informação.

É possível, por exemplo, preparar um conjunto de afirmações sobre textos didáticos destes volumes, como "A importância da biblioteca cultural", "Língua e linguagem" e "A interação", do volume 1; ou sobre textos literários, como "A luta e a lição", de Carlos Heitor Cony, do volume 2, entre outros.

Estratégias para o eixo da leitura: poemas

Os poemas estudados no Ensino Fundamental – Anos Finais não costumam se valer de linguagem muito hermética, mas aqueles trabalhados no Ensino Médio, sim, por isso é possível que parte dos estudantes tenha dificuldade na compreensão da linguagem figurada, na leitura das formulações mais sintéticas, típicas desse gênero textual, e na associação entre esses poemas e os movimentos literários em que estão inseridos. Sugerimos, por essa razão, que, se forem detectadas dificuldades desse tipo nas avaliações diagnósticas (feitas com questões da seção **Leitura inicial**), adote as seguintes estratégias: (**1**) solicite aos estudantes que escrevam paráfrases dos poemas, retextualizando-os em prosa; (**2**) oriente-os a explicar as metáforas e comparações em lugar de repeti-las; (**3**) ajude-os a reconhecer quando há um interlocutor específico; (**4**) peça que iniciem seus textos com estruturas como "Na primeira estrofe, o eu lírico desse poema pergunta se...", "O poema é iniciado com o eu lírico se lamentando por...", "O eu lírico conversa com um amigo, a quem confessa..."; (**5**) ouça algumas paráfrases produzidas pelos estudantes para verificar a coerência em relação ao texto original e explore pontos em que revelam mais dificuldade, mostrando etapas do raciocínio necessário à compreensão do texto. Ainda que a paráfrase não seja suficiente para recuperar as várias camadas de sentido do texto, contribui para a apreensão do sentido global dele; pergunte sobre as imagens que o poeta cria ao longo do texto.

Se fosse pedido aos estudantes que parafraseassem, por exemplo, o poema "A rosa de Hiroshima" (Capítulo 9 do volume 3, "A segunda fase do Modernismo: consolidação do movimento"), os estudantes poderiam entregar a seguinte produção: "(a) Procura despertar reflexão sobre as consequências da bomba nuclear sobre as gerações (crianças, meninas, mulheres) de pessoas da cidade de Hiroshima...; (b) A metáfora da rosa estrutura-se na semelhança entre uma rosa com suas pétalas abertas e o formato da bomba nuclear em explosão...; (c) O interlocutor é o leitor...; (d) O poema se inicia com o eu lírico fazendo um apelo e convidando o leitor à reflexão...; (e) O poeta trabalha com a imagem da rosa…".

Para esse tipo de atividade, pode-se criar duplas de apoio didático: um estudante que tenha facilidade para a leitura de textos poéticos lê o trabalho proposto e faz comentários para ajudar o colega.

Estratégias para o eixo da produção de textos: expressão de ideias e argumentos

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

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

Por exemplo, digamos que um estudante escrevesse a seguinte mensagem para a pesquisadora Márcia Agostini, autora de um texto lido no Capítulo 5 do volume 1, "Conto: a narrativa ágil": "Embora eu entenda que o trabalho não deva ser visto como uma tarefa marcada pelo sofrimento (como a senhora defende e a Bíblia mostra), não acho possível, no século XXI, pensar no trabalho de outra maneira, uma vez que vejo meus familiares trabalhando muitas horas por dia e eu mesmo…". Esse tipo de comentário mostraria ao professor que o estudante se equivoca em relação às várias vozes presentes no texto e ao próprio conceito de argumento. Seria necessário, portanto, um trabalho mais individualizado com esse estudante.

As atividades propostas em **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito** podem também ser transformadas em textos escritos para que você avalie a habilidade argumentativa dos estudantes.

No Ensino Médio, objetiva-se que os estudantes possam:

> [...] analisar, em textos argumentativos[21], os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (Brasil, 2018, p. 507).

Espera-se, portanto, que, ao final da 3ª série, eles tenham condições de opinar com consistência, sustentar opiniões com argumentos válidos, contra-argumentar e separar fato de opinião em contextos orais ou escritos.

Os três volumes de Língua Portuguesa contêm sequências didáticas pensadas para desenvolver um trabalho consistente com textos opinativos e argumentativos, tanto na oralidade quanto na escrita. Destacamos: o Capítulo 2 do volume 2, "Debate: a arte de falar e de ouvir", que trabalha debate, com ênfase na contra-argumentação; o Capítulo 6 do volume 2, "Experienciando fazer política", em que se explora o efeito persuasivo na seção **Se eu quiser aprender +**; o Capítulo 2 do volume 3, "Carta aberta: um instrumento para mudança", em que se estuda a carta aberta e a modalização em uma entrevista de TV; o Capítulo 4 do volume 3, "Resenha: um espaço de apreciação qualificada", que traz o gênero resenha crítica e propõe a produção tanto de uma resenha escrita como de uma resenha oral para ser inserida em um canal de vídeos; o Capítulo 5 do volume 3, "Palestra: uma fala bem preparada", que tem a palestra como foco; o Capítulo 6 do volume 3, "Experienciando combater a desinformação", em que os estudantes produzem um artigo de opinião e trabalham a impessoalização em **Se eu quiser aprender +**. Além disso, na seção **Investigando +**, indicamos a você, no **Livro do estudante**, atividades que trabalham argumentação. Use-as para verificar se a turma avançou ou se precisa de reforço.

Estratégias para o eixo da produção de textos: texto expositivo

Podem ser necessárias atividades em que o desafio esteja mais na expressão e menos na concepção das ideias. Uma atividade eficaz consiste na produção de textos de acordo com informações oferecidas em itens: (**1**) escolha um texto expositivo curto (notícia, verbete etc.); (**2**) separe suas informações e anote-as de forma bem sintética, em itens, propositalmente repetindo palavras; (**3**) peça aos estudantes que componham um texto apenas com essas informações. Eles podem uni-las em um mesmo período e empregar as palavras que desejarem. Só são vetadas a inclusão de dados e a eliminação deles. Se desejar uma atividade mais complexa, altere a ordem dos itens para que os estudantes tenham de estabelecer uma sequência coerente.

A atividade exercita habilidades de segmentação, de uso de recursos de retomada e mecanismos de coesão, entre outras.

Estratégias para o eixo da produção de textos: apresentação oral

Alguns estudantes podem ter dificuldade em situações de oralidade, independentemente de seu grau de extroversão nas situações informais. Por vezes, há dificuldade em empregar a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, em mobilizar os aspectos cinésicos e paralinguísticos de maneira funcional ou em desenvolver argumentos consistentes. Sugerimos as estratégias a seguir: (**1**) estabeleça uma conversa com os estudantes para falar da importância de desenvolver as habilidades relativas à oralidade e comentar que isso se faz com a prática frequente; (**2**) proponha, então, que se preparem para momentos de fala para a turma; (**3**) crie uma agenda, distribuindo as atividades ao longo de determinado período. Pode-se permitir que os estudantes escolham livremente os temas, oferecer um conjunto deles para que cada um selecione o preferido ou predefinir os temas de cada um. É possível, por exemplo, fazer uma pergunta e orientá-los a defender um ponto de vista, sustentando-o com três argumentos.

Se preferir, recorra ao boxe **Fala aí!** ou ao **Bate-papo de respeito**. Após a conversa coletiva, peça a um estudante que se prepare em casa para falar de maneira mais formal sobre o assunto debatido. Outras sugestões: (**1**) organizar um cronograma contemplando pelo menos duas falas públicas curtas de cada estudante no ano; (**2**) promover uma audição atenta das falas e tecer comentários construtivos para que os estudantes saibam o que ajustar na próxima apresentação.

Lembramos, ainda, que há outras atividades específicas que lidam com apresentação pública. No **Desafio de linguagem** do Capítulo 11 do volume 2, por exemplo, os estudantes são convidados a preparar um seminário sobre a realidade da vida no campo.

Nesse tipo de situação, quando se objetiva avaliar de forma mais sistemática a apresentação oral, propomos que: (**1**) seja preparada uma rubrica de correção (que leve em conta todos os tópicos que compõem o **Desafio de linguagem**); (**2**) esses critérios de correção sejam distribuídos entre os estudantes (ou anotados na lousa); (**3**) se possível, a rubrica seja transformada em autoavaliação.

Momentos das sequências didáticas propícios à avaliação

É essencial enfatizar que todas as sequências didáticas que compõem esta coleção reservam etapas e momentos específicos para vários tipos de avaliação.

Na frente *Língua em foco*, por exemplo, uma adequada seleção das questões, na seção **Leitura inicial** (e nas subseções

[21] *Texto argumentativo*, nesse contexto, inclui tanto os gêneros jornalísticos opinativos quanto os gêneros publicitários, além de alguns gêneros do campo da vida pública.

Refletindo sobre o texto e ***Zoom* na língua**), oferece uma boa oportunidade de avaliação diagnóstica e/ou formativa, enquanto algumas questões de **Investigando +** oferecem excelente oportunidade de avaliação somativa; as produções propostas em **Experimentando…** constituem bons momentos para realizar uma avaliação formativa; as subseções **Papo aberto sobre...** e **Por dentro...** servem como avaliações diagnósticas; e, por fim, as seções **E se a gente...?**, **Experimentando…** e **Expressão** permitem avaliações formativas.

Na frente *Literatura em foco*, por sua vez, a **Leitura inicial** e a subseção **Refletindo sobre o texto** oferecem um conjunto de questões adequadas para o trabalho com avaliação diagnóstica; após o estudo da seção **Investigando o movimento literário**, o bloco **Investigando +** propicia uma avaliação somativa; o **Desafio de linguagem**, como já mencionado, serve a um contexto mais formativo; os capítulos **Experienciando…**, especialmente na seção **Leitura** e nas subseções **Papo aberto sobre...** e **Por dentro...** servem como avaliações diagnósticas; as seções **E se a gente...?**, **Experimentando…** e **Expressão** também podem ser usadas para avaliações formativas.

Além disso, há nas sequências didáticas um conjunto de questões ligadas aos textos, dentro das explorações mais teóricas, que desenvolvem e mobilizam uma série de competências leitoras e podem ser usadas em contextos avaliativos individuais ou em grupo, ou podem ser transformadas em momentos de autoavaliação.

Rubricas de correção: o uso da língua (dentro e fora da área)

Apresentamos, a seguir, duas tabelas que poderão ser utilizadas por você para a avaliação de alguns aspectos relativos ao uso da língua em textos produzidos na modalidade escrita. As rubricas de correção têm como princípio a descrição de determinadas características dos textos, por entendermos que desse modo torna-se mais fácil verificar aspectos que precisam ser aprimorados e a comunicação deles aos estudantes, caso o deseje fazer. Você pode preencher a tabela com um "X" no campo correspondente ao que observa ou atribuir pontuação a cada item.

Rubrica de correção: aspectos gramaticais

Aspectos gramaticais	O texto apresenta inadequação(ões) inesperada(s) em relação à variedade em foco	O texto apresenta inadequações frequentes em relação à variedade em foco	O texto apresenta algumas inadequações em relação à variedade em foco	O texto não apresenta inadequações em relação à variedade em foco ou apresenta inadequações pontuais
Ortografia				
Acentuação				
Concordância verbal				
Concordância nominal				
Pontuação				
Segmentação de períodos e parágrafos				

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Rubrica de correção: precisão das palavras

Precisão	Precisão	Precisão	Precisão	Variação	Variação	Variação	Variação
Uso de vários termos com sentido equivocado	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido equivocado	Uso de vários termos com sentido impreciso	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido impreciso	Repetição frequente de termos	Texto com bom uso de recursos de substituição	Predomínio de palavras mais comuns	Texto com vocabulário variado

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Observe que a primeira tabela pode perder ou ganhar itens conforme o curso for avançando. Por exemplo, a concordância com expressão que indica quantidade aproximada (*cerca de*, *mais de*, *menos de, perto de* etc.), seguida de numeral e substantivo, pode ser incluída na tabela mais no final do curso de Língua Portuguesa, quando os estudantes tiverem estudado esse tópico específico.

Ainda nessa tabela, a primeira coluna deve marcar equívocos que já não são esperados para o ano em curso, independentemente do preenchimento das colunas seguintes. No segundo semestre do 3º ano do Ensino Médio, por exemplo, poderia ser marcada como inadequação não esperada a ausência de acento indicador de crase em casos como "a médica foi à feira de profissões falar com as turmas", uma vez que os estudantes já sabem que, nesse caso, o termo subordinante exige a preposição *a*, e o subordinado é antecedido pelo artigo *a*.

As tabelas podem ser adaptadas conforme as características de suas turmas e a exigência de seu curso.

É possível, ainda, adaptar a primeira tabela para usá-la não só em Língua Portuguesa, mas em toda a área de Linguagens e suas Tecnologias, especialmente Arte e Língua Inglesa, e pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sugerimos que haja um trabalho prévio por parte dos professores de língua (portuguesa e estrangeira) na produção de uma tabela específica (simplificada) que possa ser usada na correção de avaliações de Geografia, História, Filosofia etc. Esse quadro de rubricas tem como objetivo mostrar aos estudantes que eles precisam se preocupar com a escrita não só em produções de texto exigidas em Língua Portuguesa. Deve haver um combinado coletivo dentro das áreas sobre determinados equívocos que não serão aceitos no Ensino Médio (de ortografia, sintaxe etc.). Evidentemente, todos deverão estar atentos para lidar, de modo inclusivo, com estudantes que apresentem problemas como **dislexia** (dificuldade de processar o conceito de codificar e decodificar a unidade sonora em unidades gráficas – forma de grafemas –, mas com capacidade cognitiva preservada), **disortografia** (problemas na transformação do som no símbolo gráfico que corresponde a ele) e **disgrafia** (distúrbio em que o estudante apresenta uma escrita ilegível por dificuldades no ato motor de escrever – coordenação motora fina, ritmo, velocidade do movimento etc.).

Enem: uma prova em grande escala

Como se sabe, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o desempenho escolar dos estudantes ao final da Educação Básica. Desde 1998, esse exame é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e possibilita acesso à Educação Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)[22], do Programa Universidade Para Todos (Prouni) [23], de convênios com algumas instituições portuguesas e de acesso a programas de financiamento e apoio estudantil, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)[24].

Essa prova também fornece indicadores educacionais, e a análise científica de seus resultados abre portas para o desenvolvimento de estudos que podem interferir nas políticas públicas educacionais de nosso país.

Defendemos que é essencial incentivar os estudantes a realizar o exame, seja como "treineiros", em um primeiro momento, seja como concluintes, no final do Ensino Médio. Trata-se de um direito dos estudantes brasileiros.

Os autores desta coleção, certamente, têm como um de seus objetivos contribuir para o bom desempenho dos estudantes de escolas públicas no Enem. É possível realizar um trabalho consistente com as questões desse exame, já que todas estão disponíveis no *site* do Inep com os respectivos gabaritos. Basta acessar o portal do instituto e clicar em Áreas de Atuação, Avaliações e Exames Educacionais, Enem, Provas e Gabaritos.

Desde 2009, o Enem é composto de quatro provas objetivas, com 45 questões cada uma, e de uma prova de redação. As avaliações estruturam-se em cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento[25] – **I: Dominar linguagens (DL)**; **II: Compreender fenômenos (CF)**; **III: Enfrentar situações-problemas (SP)**; **IV: Construir argumentação (CA)**; **V: Elaborar propostas (EP)** – e em matrizes de referência, uma para cada área de conhecimento, que contemplam **nove competências** e um conjunto de habilidades.

Conheça, a seguir, as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias (CEL), presentes na BNCC, com as quais os cinco eixos e as nove competências de área do Enem dialogam.

Relações possíveis entre os eixos cognitivos do Enem e as CEL da BNCC

Eixos cognitivos do Enem	CEL da BNCC
I. Dominar linguagens (DL)	3, 4
II. Compreender fenômenos (CF)	1, 2
III. Enfrentar situações-problema (SP)	1, 2, 5, 9, 10
IV. Construir argumentação (CA)	7
V. Elaborar propostas (EP)	1, 2, 4, 5, 6, 9, 10

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

[22] O Sisu é um sistema eletrônico administrado pelo MEC que monitora as vagas oferecidas por instituições públicas de Ensino Superior de todo o Brasil. O sistema organiza a seleção dos estudantes com base na média da nota do Enem até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo com as escolhas dos candidatos inscritos e o perfil socioeconômico segundo a Lei de Cotas.

[23] O Prouni oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, em cursos de graduação e de formação específica, em instituições de Educação Superior privadas. Esse programa é destinado a estudantes sem diploma de nível superior.

[24] O Fies é um programa do MEC que objetiva conceder financiamento a estudantes em cursos superiores pagos, com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

[25] Quando esta coleção chegar pela primeira vez às escolas, em 2026, poderá ter havido mudanças na estrutura do Enem. Acreditamos, entretanto, que eventuais mudanças não invalidam a maior parte das recomendações que fazemos aqui, tampouco a proposta pedagógica que a coleção defende (ancorada nas exigências de um documento soberano, a BNCC).

Relações possíveis entre as competências de área do Enem e as CEL da BNCC

Competências de área do Enem	CEL da BNCC
1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	7
2. Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	1, 4
3. Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	3, 5
4. Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	1, 3, 6
5. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	3, 4, 6
6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	1, 3, 6
7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	1, 3, 4
8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	2, 3, 4
9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	7

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Há, nesta coleção de Linguagens e suas Tecnologias, uma série de atividades que dialogam com o tipo de questão que o Enem propõe e podem ser usadas na capacitação dos estudantes para os exames de larga escala.

Como as competências e habilidades mobilizadas nos capítulos são informadas aos estudantes e a você no fim de cada volume, é possível associá-las às matrizes e aos eixos cognitivos do Enem. Assim, você consegue perceber quais estão sendo desenvolvidas em cada etapa de trabalho. Além disso, por meio da correção das atividades, você pode perceber que problemas individuais há no desenvolvimento da aprendizagem de determinadas competências e habilidades.

Trabalhar com a "preparação" para o Enem dessa forma certamente evitará práticas meramente utilitaristas e transmissivas, com as quais não concordamos, e tornará as aprendizagens significativas.

O estudante protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas

No tópico "As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade", a BNCC afirma que a escola deve "promover a *aprendizagem colaborativa*, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares" (Brasil, 2018, p. 465).[26] Quando defende essa obrigação da escola, a BNCC está falando da necessidade de os educadores trabalharem com as chamadas metodologias ativas.

Embora a BNCC de Linguagens e suas Tecnologias não trate das metodologias ativas utilizando essa terminologia específica, a necessidade de inserir o aprendiz como protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, em colaboração direta e constante com seus pares, está diretamente relacionada a habilidades importantes da área, como as ligadas à CEL 3 (EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305).

No componente específico Língua Portuguesa, parte integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias, no campo da vida pessoal, a ideia da necessidade das aprendizagens colaborativas, por meio das metodologias

[26] Grifo nosso.

ativas, está sugerida nas habilidades: EM13LP19, EM13LP20, EM13LP21, EM13LP22. No campo de atuação na vida pública, aparece nas habilidades: EM13LP23, EM13LP24, EM13LP25, EM13LP27. No campo jornalístico-midiático, está sugerida na habilidade EM13LP45. No campo artístico-literário, aparece nas habilidades EM13LP46, EM13LP47.

O *site* do MEC que hospeda o documento da BNCC apresenta alguns textos que abordam o tema, como o artigo "O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências", segundo o qual:

> [...] quando trabalhamos com metodologias ativas – colaborativas e cooperativas (*collaborative and cooperative learning*) –, que integram o grupo de técnicas Inquiry-Based Learning (IBL) e que tem suas raízes na visão de Vygotsky, de que existe uma natureza social inerente ao processo de aprendizagem – base de sua teoria de Desenvolvimento por Zona Proximal (DZP) – a construção do conhecimento permite o desenvolvimento de importantes competências, como:
>
> - **saber buscar e investigar informações com criticidade** (critérios de seleção e priorização) a fim de atingir determinado objetivo, a partir da formulação de perguntas ou de desafios dados pelos educadores;
> - **compreender a informação**, analisando-a em diferentes níveis de complexidade, contextualizando-a e associando-a a outros conhecimentos;
> - **interagir, negociar e comunicar-se com o grupo**, em diferentes contextos e momentos;
> - **conviver e agir com inteligência emocional**, identificando e desenvolvendo atitudes positivas para a aprendizagem colaborativa;
> - **ter autogestão afetiva**, reconhecendo atitudes interpessoais facilitadoras e dificultadoras para a qualidade da aprendizagem, lidando com o erro e as frustrações, e sendo flexível;
> - **tomar decisão individualmente e em grupo**, avaliando os pontos positivos e negativos envolvidos;
> - **desenvolver a capacidade de liderança**;
> - **resolver problemas**, executando um projeto ou uma ação e propondo soluções (Brasil, [201-?]).

Metodologias ativas: aprofundamento

Como é urgente buscar novas formas de ensino-aprendizagem, como nem todos os educadores brasileiros estão familiarizados com as metodologias ativas e como elas perpassam muitas das abordagens propostas na BNCC, consideramos relevante apresentar algumas metodologias neste **Suplemento para o professor**, para que você se aproprie ainda mais dessa forma de ensinar, essencial a uma educação que almeje colocar o jovem como protagonista de seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas existem como alternativa à chamada didática tradicional, que é predominantemente baseada em aulas expositivas, com os estudantes organizados em fileiras. Derivam de teorias da aprendizagem como o socioconstrutivismo e dos estudos cognitivos. Além de serem essenciais para as juventudes deste século, essas metodologias ressignificam seu papel social, professor, e o da própria escola, como, respectivamente, mediadores qualificados e espaço de circulação de saberes e de constante debate democrático.

Em geral, as metodologias ativas seguem estas diretrizes: (**1**) o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve ser estimulado; (**2**) o professor assume o papel de tutor/mediador/favorecedor, e não de transmissor do conhecimento; (**3**) os conhecimentos devem ser contextualizados; (**4**) a autonomia intelectual dos estudantes deve ser estimulada por meio da metacognição; (**5**) a colaboração entre pares deve ser estimulada; (**6**) a avaliação deve ser constante (formativa) e o *feedback*, rápido; (**7**) as atividades devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento prévio dos estudantes.

Biblioteca do professor

MOTA, Ana R.; ROSA, Cleci T. Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261-276, maio/ago. 2018.
Tendo como pano de fundo a psicologia cognitiva e a metacognição, o texto analisa algumas metodologias ativas de ensino e dá sugestões práticas para envolver os estudantes nas aulas.

Exploramos, a seguir, algumas metodologias ativas que você pode incorporar à sua prática, eventualmente reorganizando o espaço da sala de aula de modo que os estudantes possam trabalhar em grupos, duplas ou coletivamente. Por exemplo, pode-se juntar as carteiras em duplas; organizar três ou mais carteiras em círculo ou lado a lado, de modo que os integrantes do grupo fiquem todos voltados para o professor e a lousa; organizá-las em "u", com o professor à frente, ou em círculo, com o professor dentro dele ou fora, caso queira ter um papel menos ativo na atividade; pode-se, ainda, manter as carteiras em fila, porém todas elas voltadas para uma linha central da sala, um bom formato para debates coletivos.

Sala de aula invertida (*flipped classroom*)

A abordagem da sala de aula invertida (tradução do inglês *flipped classroom*) consiste em uma combinação de atividades presenciais e a distância. Nesse modelo, conforme Valente (2014) a aquisição de conhecimento teórico fica concentrada em ambientes externos à sala de aula e prévios ao período de aula, enquanto atividades práticas e de interação são realizadas em aula. Trata-se, em geral, de uma modalidade de ensino que corresponde ao ensino híbrido (*blended learning*, termo usado para designar modelos que unem atividades analógicas e digitais), já que se costuma recorrer às TDIC para a montagem das atividades a distância. Elas não necessitam ser realizadas em meio digital, embora isso ocorra na maioria dos casos.

Biblioteca do professor

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
Para os autores, a metodologia precisa acompanhar os objetivos do professor: se desejamos estudantes proativos, devemos adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades complexas, nas quais tomam decisões e avaliam resultados.

Instrução por pares (*peer instruction*)

A instrução por pares (*peer instruction,* em inglês) é um método avaliativo desenvolvido pelo professor Eric Mazur, da Universidade Harvard (Estados Unidos), no final dos anos 1990, que envolve a aplicação de diferentes atividades conforme a quantidade de acertos dos estudantes em questões de múltipla escolha, precedida de exposição do conceito a ser trabalhado. Uma porcentagem baixa de acertos prevê que o conceito seja revisto, enquanto porcentagens médias e altas determinam a realização de discussões em grupo, seguidas do refazimento das questões, e uma breve explicação sobre o tópico, seguida da continuação do teste, respectivamente. Segundo Wanis (2015), é possível aplicar a instrução por pares isoladamente a cada questão ou utilizá-la de forma mais generalizada, após a aplicação de um teste composto de diversas questões de múltipla escolha.

O teste de verificação de aprendizagem deve ser, necessariamente, de múltipla escolha, porque todos os resultados precisam ser previstos pelo professor e compartilhados com todos os estudantes. A discussão coletiva, no caso de um resultado em que haja entre 30% e 70% de respostas corretas, serve para que os estudantes reflitam sobre as próprias respostas ao formular uma argumentação que as sustente; os estudantes também revisam suas escolhas ao ouvir os argumentos dos colegas.

Ensino sob medida (*just-in-time teaching*)

O método de ensino sob medida (*just-in-time teaching,* em inglês) depende das TDIC, que são usadas como ferramenta de comunicação, e tem o objetivo de otimizar o tempo que estudantes e professores compartilham em sala de aula. Esse método, conforme Gavrin (2006), prevê que as aulas presenciais sejam usadas para solucionar dificuldades específicas dos estudantes, bem como para desenvolver habilidades que não envolvam leitura e aquisição passiva de conceitos. Em casa, os estudantes executam uma série de tarefas chamadas de *warm-up exercises* (exercícios de aquecimento, na tradução para o português). Esses exercícios são feitos utilizando as TDIC e têm um prazo de entrega que deve ser rigidamente controlado pelo professor. Encerrado o prazo, o professor acessa as respostas dos estudantes e estrutura a próxima atividade a ser realizada em sala de aula com base nas dificuldades que observar.

Aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*)

A abordagem PBL, muitas vezes traduzida para aprendizagem baseada em problemas (ABP), prevê a proposição de um problema para grupos pequenos de estudantes, os quais devem encontrar uma solução significativa para ele por meio de pesquisa individual e contraste coletivo de ideias. Para que essa abordagem seja desenvolvida adequadamente, é preciso que o problema proposto aos grupos seja contextualizado. Também é necessário que os estudantes tenham acesso a fontes de pesquisa, embora seja possível não as fornecer diretamente, a fim de fomentar a autonomia na busca por informações.

É possível elencar algumas funções dadas a estudantes e professores específicos. Esquematiza-se, no quadro a seguir, elaborado por Borges *et al*. (2014, p. 303), uma forma de atribuição de papéis dentro de um mesmo grupo, formado por estudantes e por um professor-tutor.

Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial

Estudante coordenador	Estudante secretário	Membros do grupo	Tutor
Liderar o grupo tutorial Encorajar a participação de todos Manter a dinâmica do grupo tutorial Controlar o tempo Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo	Registrar pontos relevantes apontados pelo grupo Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio Participar das discussões Registrar as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo	Acompanhar todas as etapas do processo Participar das discussões Ouvir e respeitar a opinião dos colegas Fazer questionamentos Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem	Estimular a participação do grupo Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo Verificar a relevância dos pontos anotados Prevenir o desvio do foco da discussão Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem Verificar o entendimento do grupo sobre as questões discutidas

Borges *et al*., 2014, p. 303.

Painel integrado (*jigsaw classroom*)

O painel integrado (do inglês *jigsaw classroom*) é uma dinâmica em que os estudantes são divididos em grupos reduzidos e o objeto de aprendizagem é dividido em partes. O número de partes precisa corresponder ao número de grupos. Propõe-se aos estudantes que discutam o tema que lhes coube. Em seguida, constroem-se novos grupos, organizados por meio de um cruzamento entre os membros dos primeiros grupos, de tal forma que, em cada novo grupo, haja pelo menos um representante de cada um dos primeiros grupos – e, portanto, um estudante inteirado sobre cada assunto discutido.

A seguir, há uma esquematização da montagem de um painel integrado em ordem cronológica de passos a serem seguidos: (**1**) exposição do tema geral e instruções de como funcionará o painel integrado; (**2**) divisão da turma em grupos iniciais (de 1 a 4, no esquema reproduzido a seguir) e distribuição dos subtemas entre eles; (**3**) discussão dos subtemas dentro de cada primeiro grupo; (**4**) divisão da turma em segundos grupos (de A a D, no esquema reproduzido a seguir), de modo que cada segundo grupo contenha, pelo menos, um integrante de cada primeiro grupo; (**5**) apresentação da discussão feita anteriormente por cada um dos membros do segundo grupo.

Esquematização de montagem de painel integrado

Grupo 1 **Subtema 1**		**Grupo 2** **Subtema 2**		**Grupo 3** **Subtema 3**		**Grupo 4** **Subtema 4**	
	Integrantes:		Integrantes:		Integrantes:		Integrantes:
Estudante	**1**	**Estudante**	**5**	**Estudante**	**9**	**Estudante**	**13**
Estudante	**2**	**Estudante**	**6**	**Estudante**	**10**	**Estudante**	**14**
Estudante	**3**	**Estudante**	**7**	**Estudante**	**11**	**Estudante**	**15**
Estudante	**4**	**Estudante**	**8**	**Estudante**	**12**	**Estudante**	**16**

↓

Grupo A		**Grupo B**		**Grupo C**		**Grupo D**	
	Integrantes:		Integrantes:		Integrantes:		Integrantes:
Estudante	**1**	**Estudante**	**2**	**Estudante**	**3**	**Estudante**	**4**
Estudante	**5**	**Estudante**	**6**	**Estudante**	**7**	**Estudante**	**8**
Estudante	**9**	**Estudante**	**10**	**Estudante**	**11**	**Estudante**	**12**
Estudante	**13**	**Estudante**	**14**	**Estudante**	**15**	**Estudante**	**16**

Esquema elaborado pelos autores especialmente para esta coleção.

É importante destacar que o número de subtemas corresponderá, sempre, ao número de integrantes de cada segundo grupo. Portanto, o professor deve organizar o conteúdo em uma quantidade de subtemas que seja também uma quantidade adequada de estudantes por grupo.

Biblioteca do professor

AULAS do Digão – Metodologias ativas nas aulas de Biologia – Painel Integrado. [*S. l.: s. n.*], 2020. 1 vídeo (6 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3hZ6pSyCPs. Acesso em: 25 set. 2024.

No vídeo, disponível na internet, o professor e mestre em Biologia Rodrigo Mendes mostra, na prática, como utilizar a estratégia do painel integrado em uma aula de Biologia. A explicação pode facilmente ser transposta para outros componentes.

Gamificação

Gamificação é uma estratégia didática em que se utilizam elementos dos jogos digitais (mecânicas, estratégias, pensamentos) para motivar ou promover a aprendizagem. As formas de aplicá-los em atividades didáticas são inúmeras. Algumas sugestões: (**1**) **rotas diferentes** para um mesmo fim – em grande parte dos *games*, é possível atingir o mesmo objetivo por meio de caminhos distintos. Esse elemento dos jogos, se aplicado às atividades didáticas, pode contribuir para a incorporação das características pessoais dos estudantes ao processo de aprendizagem, o que consistiria em ganhos tanto cognitivos quanto motivacionais. Cabe ao docente oferecer diferentes formas de alcançar a mesma solução de um problema; (**2**) ***feedback* imediato** – nos *games*, os jogadores são, em geral, capazes de visualizar o efeito de suas

ações em tempo real. É possível substituir o *feedback* geralmente lento das atividades escolares (como o resultado de provas escritas, por exemplo) por respostas rápidas, que estimulem um redirecionamento também rápido de estratégia por parte dos estudantes. Isso pode ser feito com o auxílio das TDIC, que permitem a automação do *feedback*. Ao perceber que seu raciocínio não está levando aos resultados esperados, o estudante é capaz de mudar de estratégia e atingir o objetivo didático de uma atividade; (**3**) **curva de aprendizagem** – idealmente, um jogo de *videogame* ensina ao jogador como interagir com os controles na prática, sem que precise se alongar em explicações complexas ou metalinguísticas a respeito da mecânica dele. Um bom jogo também providencia ao jogador o tempo necessário para que ele se acostume com a sua mecânica antes de introduzir um novo desafio, balanceando o ritmo ao introduzir cada um deles. O conhecimento adquirido na resolução de um desafio é requerido para que se solucione o próximo, e assim por diante, o que cria nos estudantes a sensação de progresso, respeitando-se o ritmo de aprendizagem de cada um; (**4**) **dividir tarefas complexas em outras menores** – ao dividir grandes objetivos de aprendizagem (como "escrever a introdução de um artigo de opinião", por exemplo) em outros menores (como "criar um tópico frasal para o parágrafo de introdução de um artigo de opinião", "desenvolver o tópico frasal em dois períodos que o expliquem mais detalhadamente" e "encerrar o parágrafo de introdução com uma frase que desperte a curiosidade do leitor"), a grandiosidade da tarefa final, que pode inconscientemente causar apreensão nos estudantes, é atenuada. Algo similar pode ser observado nos *games*, em que frequentemente objetivos maiores são divididos em um conjunto de tarefas de mais fácil execução. Dessa forma, o estudante pode observar de maneira panorâmica as partes que compõem um problema e não ter sua motivação abatida pela sensação de "não saber por onde começar"; (**5**) **uso de narrativa para imersão** – a grande maioria dos *videogames*, em especial os que foram produzidos a partir do ponto em que a indústria dos jogos eletrônicos já contava com tecnologias que ampliavam muito a capacidade de processamento dos consoles e computadores, oferece algum contexto narrativo para as ações que o jogador deve performar. Esse contexto narrativo justifica as ações que de outra forma pareceriam excessivamente arbitrárias, e motiva os jogadores a interagirem. O mesmo pode ser emprestado ao ensino: aprendizagens contextualizadas, ou seja, conhecimentos cuja aplicação está explícita desde o princípio para o estudante, acabam por gerar maior motivação do que aquelas cuja relação com a realidade não fica evidente (Fardo, 2013).

Nesta coleção, as metodologias ativas são priorizadas e estão presentes em inúmeras atividades que convidam à aprendizagem colaborativa, especialmente em **E se a gente...?**, **Expressão**, **Bate-papo de respeito**, **Esmiuçando o Enem**, **Aguçando os sentidos**, **A língua nas ruas** e **Desafio de linguagem.**

A abordagem por meio de situações-problema

Meirieu (1998) defende que uma situação-problema se caracteriza da seguinte forma: (**1**) propõe-se a realização de uma tarefa aos estudantes; (**2**) para realizá-la, é preciso que transponham obstáculos; (**3**) a transposição dos obstáculos precisa, necessariamente, representar um estágio mais elevado do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes; (**4**) o desafio cognitivo precisa ser o obstáculo a ser transposto; (**5**) os obstáculos precisam ser garantidos por um conjunto de restrições impostas aos educandos para a realização da tarefa; (**6**) materiais e/ou instruções precisam ser fornecidos aos estudantes para que tenham condições de vencer os obstáculos.

Esta coleção oferece diversas situações didáticas que possibilitam aos estudantes desenvolver estratégias para solucionar situações-problema. Por exemplo, nas seções **Expressão**, **Desafio de linguagem**, **Experimentando...**, **E se a gente...?** e na atividade **A língua nas ruas**.

Biblioteca do professor

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Meirieu defende que a escolha por um método educativo se apoie no conhecimento que se tem sobre a forma como um estudante aprende e nos conceitos que se intenciona desenvolver.

Pensar computacionalmente

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

Por ser um tópico pouco conhecido pela maior parte de nós, professores de Língua Portuguesa, consideramos importante apresentar, ainda que sucintamente, o que alguns estudiosos denominam PC para que os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias possam contribuir com essa importante demanda.

Em geral, a primeira questão que surge sobre o tema é: quando falamos em PC, estamos falando necessariamente em computadores? Essa pergunta é essencial porque não há como ignorar os limites técnicos impostos às escolas públicas brasileiras, sobretudo no que tange aos equipamentos necessários para trabalhar com programação e à conexão dessas máquinas com a internet. Entretanto, felizmente, as reflexões acerca do PC não passam obrigatoriamente pelo dispositivo computador. Conforme a publicação *Os benefícios da programação computacional em práticas pedagógicas*:

> [...] o pensamento computacional não está necessariamente ligado à programação de computador. [...] [Ele consiste na] formulação de problemas e soluções representados de forma que possam ser executados por processadores de informações – humanos, computadores ou, melhor ainda, uma combinação de ambos (Instituto Ayrton Senna, [20--?]).

Ainda não há um consenso sobre o que seja PC. Brackmann relaciona-o à capacidade criativa e crítica:

> O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da computação com a finalidade

de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou máquina possam executá-los eficazmente (2017, p. 29).

Vale destacar, ainda, que o PC, além de não depender necessariamente do uso de um computador, tem caráter interdisciplinar. O quadro a seguir mostra como as habilidades relacionadas ao PC podem ser desenvolvidas em alguns componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias.

Sugestões de inserção do PC em Geografia, Língua Portuguesa e Arte

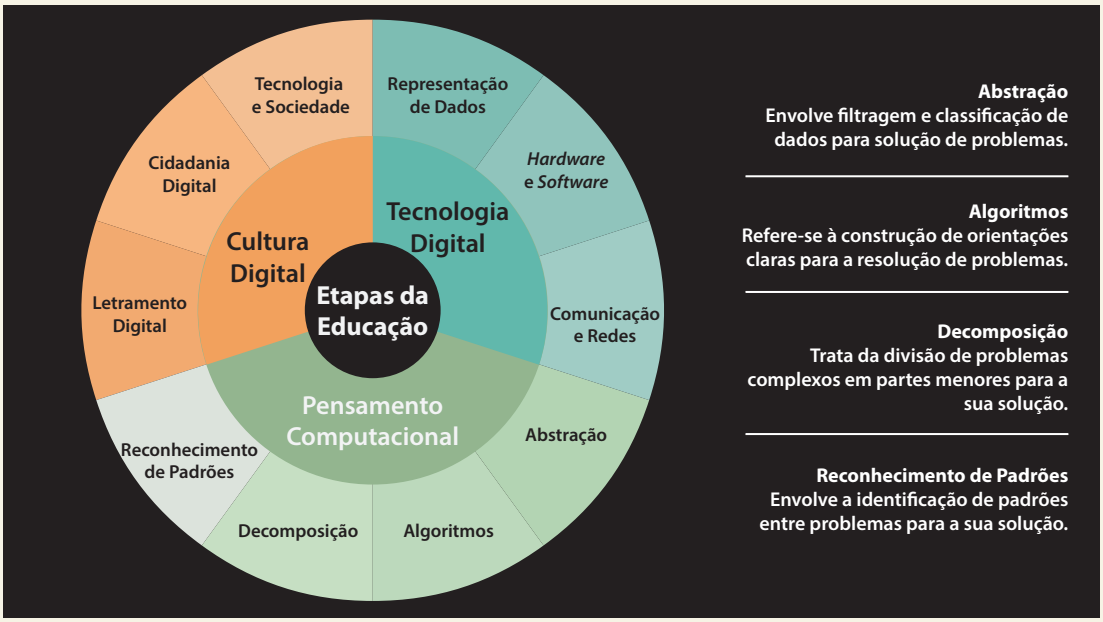
Conceitos de PC	Geografia	Língua Portuguesa e Arte
Coleção de dados	Estudar estatísticas de conflitos ou dados populacionais	Identificar padrões em diferentes tipos de frases
Análise de dados	Identificar as tendências dos dados estatísticos	Representar padrões de diferentes tipos de frases
Representação de dados	Resumir e representar tendências	Produzir um rascunho
Abstração	Resumir fatos. Deduzir conclusões dos fatos	Usar metáforas e analogias. Escrever um conto com diversos pontos de vista
Algoritmos e procedimentos	–	Escrever instruções
Automação	Usar planilhas eletrônicas	–
Paralelismo	–	Utilizar o corretor ortográfico
Simulação	Incentivar com jogos que utilizem bases históricas	Encenar uma peça teatral

Fonte: CSTA/ISTE, 2009; Barr e Stephenson, 2011, *apud* Brackmann, 2017. (Adaptado.)

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), no documento *Currículo de Tecnologia e Computação*, explica que o PC "tem sido considerado um dos pilares fundamentais do intelecto humano, junto à leitura, escrita e aritmética, visto que ele também é aplicado para descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos".

A imagem a seguir, criada pelo CIEB, situa o PC dentro das etapas que contemplam uma educação digital mais completa e conceitua abstração, algoritmos, decomposição e reconhecimento de padrões.

CC BY 4.0/CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO



Representação da inserção do pensamento computacional em uma educação digital mais ampla.

Fonte: CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Currículo de Tecnologia e Computação**. São Paulo: Cieb, [202-?]. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/. Acesso em: 9 out. 2024.

Segundo o *Currículo de tecnologia e computação*, proposto pelo CIEB ([202-?]):

- o **reconhecimento de padrões** "trabalha a identificação de características comuns entre os problemas e suas soluções. Ao se realizar a decomposição de um problema complexo, seguidamente se encontram padrões entre os subproblemas gerados, os quais podem ser explorados para que se encontre uma solução mais eficiente";
- a **decomposição** "trabalha o processo que divide os problemas em partes menores para facilitar a resolução. Compreende também a análise dos problemas para identificar as partes que podem ser separadas e formas como podem ser reconstituídas para solucionar o problema como um todo, ajudando a aumentar a atenção aos detalhes";
- o **algoritmo** "trabalha a estratégia ou o conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas para a solução de um problema. Em um algoritmo, as instruções podem ser escritas em formato de diagrama, pseudocódigo (linguagem humana) ou em linguagem de programação";
- a **abstração** "envolve a filtragem e classificação dos dados, criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais em determinado problema. Também envolve formas de organizar informações em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas".

Propomos, em seções e boxes desta coleção, um trabalho com o desenvolvimento do PC que é perfeitamente possível dentro do universo da Língua Portuguesa (incluindo o volume único de Redação) e da Arte, componentes que formam a área de conhecimento e de domínio dos professores que utilizarão este material.

E de que forma esse trabalho é feito na coleção?

Seções e subseções como **E se a gente...?**, **Esmiuçando o Enem**, **Expressão**, ***Zoom* na língua** trabalham, muitas vezes, com o **reconhecimento de padrões** por meio, por exemplo, do resgate dos elementos estáveis que caracterizam os gêneros textuais em estudo e as diferentes linguagens artísticas; a **abstração**, que se caracteriza pela seleção, entre vários dados, daqueles que são fundamentais para resolver um problema; **a resolução de um problema**, quando vários itens o dividem em partes para que a solução seja facilitada; **a coleta e análise de dados**, que correspondem a etapas de compreensão de um problema (a divisão dele em partes permite uma solução mais eficiente).

Segundo Brackmann (2017), o algoritmo "possui uma grande abrangência em diversos momentos das atividades propostas no Pensamento Computacional; [ele] é um conjunto de regras para a resolução de um problema, como uma receita de bolo" (p. 42). Nesse sentido, seções ancoradas em etapas, como **Experimentando..., Expressão...** e **E se a gente...?**, contribuem para que os estudantes desenvolvam o **pensamento algorítmico**, uma vez que esse "conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas" (CIEB, [20--?]) está a serviço da solução do problema apresentado no comando da atividade. Dessa forma, mesmo que o problema mude a cada atividade, os estudantes necessitam passar pelo mesmo conjunto de instruções para resolvê-lo, tornando-se capazes, progressivamente, de criar etapas autonomamente.

A seção **Expressão** contribui para o desenvolvimento da **abstração** – que compreende a filtragem e a classificação dos dados e cria ferramentas que possibilitam a identificação dos componentes essenciais em certo problema –, já que se parte de um problema que deve ser resolvido. Para isso, os estudantes recolhem dados (*filtrados* dos conhecimentos que adquiriram ao longo de todo o capítulo) e separam aqueles que são *essenciais* para a formulação do que é exigido deles. A seção também trabalha com *etapas*; nesse sentido, trabalha-se a capacidade de *decompor* um problema, pois ele é dividido "em partes menores para facilitar a resolução".

Se pensarmos nos conceitos de PC que Brackmann (2017) agrupa em seu quadro, essas seções e boxes também trabalham com a **coleta de dados** (em seções como **E se a gente...?**, por exemplo), a **análise de dados** (na etapa "Planejando…", na seção **Experimentando…**), a **representação de dados** (quando o estudante transforma as informações de um texto analisado em tabelas, esquemas e infográficos) e a **simulação** (objetivo primordial das seções **Experimentando...** e **Expressão**, por exemplo).

Pensando no PC como uma "capacidade criativa, crítica e estratégica" (Brackmann, 2017, p. 29), a coleção traz seções como **Experimentando…**, **Desafio de linguagem** e **Expressão**, que foram estruturadas para desenvolver justamente a criatividade, a criticidade e o pensamento estratégico dos estudantes.

Finalmente, para que os estudantes tenham maior consciência das aprendizagens relacionadas ao PC, criamos o boxe **É lógico!**. Ele pode oferecer dois tipos de conteúdo: atividades de automatização de soluções por meio do pensamento algorítmico, em que os estudantes são convidados a produzir, por exemplo, um fluxograma para automatizar a concordância com o verbo haver, tópico que costumam considerar bastante desafiador; comentários que levam os estudantes a identificar os pilares do PC que colocaram em prática ao resolver as atividades.

Para um desenvolvimento mais pleno do PC, propomos com ênfase que seja realizado um trabalho interdisciplinar com a área de Matemática e suas Tecnologias. Assim, as aprendizagens desenvolvidas pela área de Linguagens e suas Tecnologias, relativas a reconhecimento de padrões, decomposição, algoritmos, abstração, coleta, análise e representação de dados e simulação podem se transformar, por exemplo, em linguagem de programação.

Biblioteca do professor

BRACKMANN, Christian P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. 2017. Tese (Doutorado) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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

Competências e habilidades

Como já tratamos aqui, a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica e serve como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios do país. Essas chamadas aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes, como já mencionamos, o desenvolvimento de determinadas competências.

Quando a BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento de competências, ela dialoga diretamente com as concepções que orientam, desde as décadas finais do século XX, a maior parte dos projetos de educação dos estados e municípios brasileiros, além dos projetos de países como Portugal, Austrália, França, Estados Unidos, Chile, Peru, entre outros. Avaliações nacionais, como o Enem, e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), têm também dado destaque às competências na formulação de suas questões.

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação explícita do que os estudantes devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A BNCC define, como sabemos, dez CG como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e cada área do conhecimento apresenta suas CE. No caso de Linguagens e suas Tecnologias, elas são sete e explicitam de que forma as CG da Educação Básica se expressam na área. A BNCC relaciona a cada uma das sete CE um conjunto de habilidades, o qual indica as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas. Em Linguagens e suas Tecnologias (área que contempla, como já vimos, os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além das sete CE da área e das respectivas habilidades, a BNCC define um conjunto de habilidades ligadas exclusivamente ao componente Língua Portuguesa, contemplado nestes três volumes. As habilidades dessa disciplina estão organizadas dentro dos cinco campos de atuação social e aparecem sempre associadas às sete CE da área de Linguagens e suas Tecnologias. Ainda que a maior parte das habilidades de Língua Portuguesa seja apresentada dentro dos contextos das práticas sociais de cada um dos cinco campos de atuação social, os campos apresentam algumas intersecções. Nesse caso, as habilidades são apresentadas em quadros denominados "Todos os campos de atuação social". Lembramos que há diferentes graus de complexidade e amplitude das CG e CE e que, no **Livro do estudante**, em magenta, e neste **Suplemento para o professor**, procuramos apontar essas diferenças quando necessário.

De que forma essas competências e habilidades são contempladas nestes três volumes de Língua Portuguesa desta coleção?

A título de exemplo, no Capítulo 7 do volume 1, "O texto literário", que apresenta a perspectiva de abordagem da literatura por meio da historiografia e os argumentos que justificam essa perspectiva, mobilizam-se, entre outras, as seguintes CG, CE e habilidades:

CG – 1 a 7

Leiturainicial–EM13LGG201,EM13LGG602,EM13LP01(CE2), EM13LP06 (CE 1), EM13LP46 (CE 6), EM13LP49 (CE 1, 6)

Investigando a teoria literária – EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP10 (CE 4), EM13LP48 (CE 1, 6), EM13LP49 (CE 6), EM13LP50 (CE 6), EM13LP51 (CE 3), EM13LP52 (CE 1, 2)

Desafio de linguagem – EM13LGG104, EM13LGG301 EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LP01 (CE 2), EM13LP03 (CE 1), EM13LP15 (CE 1, 3), EM13LP18 (CE 7), EM13LP19 (CE 3), EM13LP43 (CE 7)

Assim, nesse capítulo, a leitura do poema "Romance em doze linhas", de Bruna Beber (e da **Biblioteca cultural** sobre essa autora); o estudo do texto teórico "Movimento literário" (em **Investigando a teoria literária**); a leitura comparativa de uma passagem de *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e de "Pista de dança", de Waly Salomão; a apresentação pública proposta pelo **Desafio de linguagem**; o estudo do tópico teórico "A importância da biblioteca cultural"; a análise das ilustrações do ilustrador Christian Jackson e o acesso ao *site* dele (em **Biblioteca cultural**); a leitura do conto "Pequena fábula", de Franz Kafka; a leitura do poema "Mapas de asfalto", de Michel Yakini-Iman; o acesso (em **Biblioteca cultural**) ao trabalho desse escritor e arte-educador contemporâneo, todos mobilizam/desenvolvem a CG 2, ligada ao exercício da curiosidade intelectual e da imaginação; a CG 3, relacionada à valorização e fruição das diversas manifestações artísticas, e a CG 4, ligada à utilização de diferentes linguagens artísticas para expressar sentimentos.

Se pensarmos nas competências específicas da área, a leitura e análise de "Romance em doze linhas", por exemplo, desenvolvem a compreensão do funcionamento da linguagem poética e mobiliza esses conhecimentos na recepção do gênero poema (CE 1). Além disso, permite desenvolver a habilidade EM13LP06, de analisar efeitos de sentido decorrentes do uso expressivo da linguagem, situada, na BNCC, em "Todos os campos de atuação social".

ESTRUTURA DOS VOLUMES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os volumes de Língua Portuguesa, como já dissemos, organizam-se em duas frentes:

- a primeira, *Língua em foco*, destinada aos eixos da leitura, da análise linguística/semiótica e da produção de textos orais, escritos e multissemióticos;
- a segunda, *Literatura em foco*, voltada para os estudos literários.

A seguir, apresentamos a estrutura interna dos capítulos de cada frente.

Capítulos de *Língua em foco*

Componente estrutural	Descrição
Leitura inicial	• Antes da leitura propriamente dita, são apresentadas determinadas informações, de modo a tornar a leitura significativa, e/ou **questões de antecipação**, que objetivam garantir a interação entre leitor-autor-texto por meio da mobilização de conhecimentos prévios. • **Refletindo sobre o texto**: subseção de questões mais globais, orais ou escritas, que funcionam como um "roteiro de leitura" do texto, preparando o olhar do estudante para que ele possa, progressivamente, realizar leituras autônomas. Essas questões também favorecem experiências significativas de leitura por meio da ativação de estratégias cognitivas que conduzem o estudante para além da simples localização de informações explícitas; busca-se também a inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção. • ***Zoom* na língua:** subseção que explora um ou mais usos linguísticos verificados no texto lido, os quais contarão com abordagem específica na seção seguinte, **Investigando nossa língua**. Trata-se de uma primeira investigação dos efeitos de sentido que tais usos produzem. São explorados nas questões os recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade.
Investigando nossa língua	• Seção destinada à análise linguística/semiótica. Resgata, para ampliação e aprofundamento, determinadas aprendizagens antecipadas na **Leitura inicial,** especialmente em ***Zoom* na língua**. • Desenvolve a exposição didática por meio de atividades, explicações teóricas, exemplos, boxes, novos textos citados.
Investigando +	• Mobiliza a exploração dos conceitos abordados na seção anterior por meio da análise de textos de gêneros variados. • Desenvolve a competência leitora por meio do exercício de análise textual. • Contribui para a sistematização dos conceitos estudados. • Amplia a abordagem dos conceitos por meio de atividades que resultam em novas conclusões. • Problematiza, quando necessário, os conceitos estudados pela comparação de variedades linguísticas.

Experimentando…	• Mobiliza as aprendizagens desenvolvidas no capítulo para a produção de um texto do mesmo gênero do texto analisado em **Leitura inicial** ou de um gênero não visto no capítulo, mas conhecido dos estudantes por estar previsto pela BNCC para o Ensino Fundamental, agora tornado mais complexo pelo tema, pela necessidade de pesquisa de informações prévia, pelo modo de circulação etc. Organiza-se em etapas para planejamento, elaboração, avaliação, reescrita e divulgação. • **Planejando…**: apresenta o quadro **"Da teoria para a prática"**, que reúne e sintetiza características do gênero e instruções sobre como transformá-las em um texto autoral. • **Elaborando…**: apresenta orientações em passos para produção da primeira versão do texto. • **Reescrevendo…**: apresenta orientações para a reescrita levando em conta a avaliação feita e o produto a ser apresentado. • **Divulgando…**: apresenta instruções para divulgação da produção de acordo com as especificidades do gênero. • **Conversando sobre a experiência**: convida a uma análise coletiva da experiência vivida pelo estudante ou pelos grupos.

Capítulos de *Literatura em foco*

Componente estrutural	Descrição
Leitura inicial	• Apresenta um texto literário inserido no movimento literário em estudo ou um texto literário ou obra de arte contemporâneos que dialoguem com o movimento. As **questões de antecipação**, quando presentes, estimulam a recuperação de conhecimento prévio do estudante sobre movimento literário ou o convidam a levantar hipóteses sobre o texto a ser lido. • **Refletindo sobre o texto**: questões orais ou escritas que convidam o estudante a realizar uma investigação textual, chamando sua atenção para determinados elementos que serão explorados com maior profundidade na seção **Investigando o movimento literário**.
Infográfico	• Em alguns capítulos, infográficos apresentam elementos relevantes do contexto histórico, social, político, filosófico ou científico em que está inserido o movimento literário em estudo.
Investigando o movimento literário	• Apresenta textos representativos, principais autores e aspectos relevantes do movimento literário em estudo. • Apresenta produções literárias que serão investigadas por meio de questões, constituindo objetos efetivos de estudo. • Amplia a "biblioteca cultural" dos estudantes. • Permite aos estudantes entrar em contato com um patrimônio cultural brasileiro, a literatura. • Possibilita que os estudantes observem que a produção literária é definida pelo contexto social, assim como ela própria define o contexto. • Contribui para a formação do leitor literário, sobretudo porque recorre também a textos atrativos para os jovens.

Componente estrutural	Descrição
Investigando +	• Complementa, em alguns casos, um estudo proposto no capítulo por meio da apresentação de uma leitura de texto, seguida de questões investigativas. • Promove momentos de iniciação de análise literária autônoma, mediada por um roteiro que guia o estudante na produção de parágrafos críticos. • Compara, em alguns casos, textos verbais e não verbais; produções textuais exemplares do movimento em estudo com textos contemporâneos.
Desafio de linguagem	• Propõe um trabalho dirigido e criativo de produção de textos de gêneros literários e não literários, orais e escritos, como *performances*, seminários, *gifs*, *playlists* comentadas etc.
Leitura puxa leitura	• Convida o estudante a ampliar uma leitura literária abordada no capítulo por meio da indicação de outros textos, livros, produtos audiovisuais, músicas etc. • Convida o estudante a também "puxar" uma leitura e dar uma dica aos colegas.

Boxes e atividades especiais

Percurso do capítulo	Relação dos principais conteúdos conceituais abordados no capítulo.
Tópicos	Relação dos conteúdos abordados em **Investigando nossa língua**.
Biblioteca cultural	No caminho da educação midiática e da formação de "biblioteca cultural", esse boxe convida os estudantes a visitar *sites* seguros e confiáveis que ampliam seus estudos e visão de mundo, além de sugerir livros, autores, vídeos, filmes, visitas virtuais etc.
Marco literário	Boxe que informa as obras literárias ou eventos que marcam o início e o fim dos movimentos literários estudados.
Bate-papo de respeito	Proposta que pode aparecer como boxe ou atividade. Os estudantes têm a oportunidade de conhecer pontos de vista de especialistas, artistas, autoridades etc. publicados na mídia e de dialogar com essas falas utilizando os conhecimentos que construíram no capítulo para assumir uma posição. Recorrendo a argumentos consistentes, podem, inclusive, discordar do que leram.
É lógico!	Proposta que pode aparecer como boxe ou atividade. Evidencia para os estudantes as competências próprias do PC (reconhecimento de padrões, decomposição, pensamento algorítmico, abstração etc.) que mobilizam ao participar de certas atividades.
Dica de professor	Uma espécie de dica certeira do professor dada em sala aula, sempre diretamente relacionada ao tópico em estudo.
Investigue	Um convite ao trabalho com uma pesquisa produtiva e, em geral, recortada, dentro ou fora da área de Linguagens e suas Tecnologias.
Fala aí!	Proposta de debates envolvendo aspectos morais, éticos, sociais, estéticos etc. relacionados ao texto lido ou ao conteúdo estudado. Trata-se de uma estratégia de diversificação de leitura.

Lembra?	Revisão sintética de conceitos já abordados no volume, os quais se espera que os estudantes conheçam do Ensino Fundamental ou que fazem parte de uma biblioteca cultural geral deles.
Boxe conceito	Sintetiza em poucas palavras um conceito em estudo e tem função organizadora para os estudos da turma.
Boxe informativo	Apresenta informações adicionais a respeito de um tópico em estudo.
Trabalho e juventudes	Na perspectiva de uma educação que contempla o projeto de vida dos estudantes, esse boxe os convida a pesquisar o mundo das profissões e dos profissionais, a fim de inspirá-los e de trazer informações objetivas que os ajudem em suas decisões quanto ao futuro.
Tá ligado!	Boxe que explicita as conexões entre temas e conteúdos tratados ao longo dos cinco volumes.
Experienciando o mundo do trabalho	Atividade que insere os jovens no universo profissional com propostas de produção de *feedbacks*, relatórios de avaliação de projetos elaborados pelo grupo etc.
Esmiuçando o Enem	Atividade que, na perspectiva de uma avaliação formativa, propõe aos estudantes um trabalho reflexivo (individual ou em grupos) sobre questões do Enem, por meio da verbalização de procedimentos para identificar a alternativa correta, da socialização de dificuldades, da comparação de respostas, da construção de gabaritos coletivos, da autoanálise de grau de segurança etc.
A língua nas ruas	Atividade de pesquisa de campo em que os estudantes investigam o uso efetivo da língua na mídia ou pelos falantes da comunidade.
Organizando meus estudos	Atividade de natureza metacognitiva que propõe a retomada produtiva do percurso de estudos realizado pelos estudantes ao longo do capítulo, para que desenvolvam habilidades como sistematizar, detectar dúvidas, ter escuta ativa para a fala do professor e dos colegas, topicalizar, esquematizar etc.
Para encerrarmos	Boxe que apresenta tópicos para a discussão com a intenção de tornar os estudantes mais consciente de alguns ganhos – em termos de conteúdo e de procedimentos – adquiridos com o estudo do capítulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

A autora propõe novas formas de explorar oralidade, leitura, escrita e análise linguística, sem memorização de regras e redução da leitura a exercícios de compreensão.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 50. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

O autor celebra as diferentes formas de falar português e defende uma pedagogia que promova o respeito à diversidade linguística.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016[1953-1954]. p. 11-70.

O ensaio "Os gêneros do discurso" é um dos textos fundamentais para a compreensão da abordagem dialógica bakhtiniana quanto ao texto e à linguagem.

BALTAR, Marcos *et al*. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 8, v. 1, p. 159-172, jun. 2005.

Pesquisa-ação sobre a atuação docente nas aulas de Língua Portuguesa.

BARROS-MENDES, Adelma N. N. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos**: algumas reflexões. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

A tese apresenta as mudanças ocorridas nos livros diáticos a partir do novo lugar dado à linguagem oral no trabalho com a língua materna.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane H. R. (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 25-67.

O artigo aborda os efeitos que o processo de avaliação dos livros no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem provocado no contexto editorial e nas propostas de trabalho com a língua materna.

BORGES, M. de C.; CHACHÁ, S. G. F.; QUINTANA, S. M.; FREITAS, L. C. C. de; RODRIGUES, M. de L. V. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 303, 3 nov. 2014.

O artigo traz uma proposta pedagógica que consiste no ensino centrado no estudante e baseado na solução de problemas, reais ou simulados.

BRACKMANN, Christian P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.

Essa tese apresenta um estudo detalhado do PC, além de verificar a possibilidade de desenvolvê-lo na Educação Básica exclusivamente com atividades desplugadas (sem o uso de computador) para que estudantes de todas as regiões/escolas possam se beneficiar do método.

BRASIL. Ministério da Educação. **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**. Brasília, DF: MEC, [201-?]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

O texto relaciona conceitos-chave de Vygotsky (zonas de desenvolvimento real e proximal) com o desenvolvimento de competências, como saber buscar e investigar informações com criticidade, compreender a informação, ter autogestão afetiva e resolver problemas.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2011.

Reunião de alguns dos ensaios mais importantes de Candido. Machado de Assis, Guimarães Rosa, Oswald de Andrade e Sérgio Buarque de Holanda são alguns dos autores por ele estudados. Destaca-se "O direito à literatura", sobre a necessidade humana de fabulação.

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, Criciúma, v. 24, 2019.

O autor discute o modo como a crise da atenção na modernidade afeta o trabalho com leitura literária, que exige autocentramento, concentração, silêncio e introspecção.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). Referências para Construção do seu Currículo em Tecnologia e Computação da Educação Profissional Técnica. [*S. l.*: *s. n.*], [20--?]. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/. Acesso em: 31 ago. 2024.

Trata-se de um currículo de referência: oferece diretrizes e orientações para apoiar redes de ensino e escolas a incluir os temas tecnologia e computação em seus currículos.

CLARE, Nícia A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). **Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia**. Cadernos do CNLF, Série Leitura e ensino de língua. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html. Acesso em: 6 out. 2024.

Um panorama do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, desde o século XIX, com destaque para as décadas compreendidas entre 1950 e 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

O autor trata do estímulo à leitura no Ensino Básico, propõe a construção de uma comunidade de leitores nas salas de aula e oferece oficinas de letramento literário para apoiar o trabalho docente.

FARDO, Marcelo L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2013.

Artigo que examina o fenômeno da gamificação e descreve sua utilização em um ambiente de aprendizagem.

FIGUEIRA, Ana P. C. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**, 1994. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/446Couceiro.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

Figueira apresenta a compreensão de diferentes autores sobre metacognição e sua relação com a aprendizagem.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.

O livro aborda os conceitos e os procedimentos da avaliação dinâmica que podem ser agrupados como componentes de uma educação cognitiva.

FONTES, Nathalia S.; SANTOS, Fabiano A. A ausência da literatura na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, jan./dez. 2020.

Nesse artigo, os autores analisam o lugar que a literatura passou a ocupar no processo de ensino com o advento da BNCC.

FRISON, Lourdes M. B. **Autorregulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não escolares. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3616/1/385720.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

Uma investigação das características, fases e princípios da autorregulação da aprendizagem presentes na atuação do pedagogo em espaços educativos não escolares.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

A autora discute a avaliação como forma de promover a progressão dos estudantes.

GAVRIN, A. Just-in-Time Teaching. **Metropolitan Universities Journal**, v. 17, p. 9-18, jan. 2006.

Artigo que apresenta o ensino *Just-in-Time* como uma pedagogia que permite ao professor aumentar a interatividade na sala de aula e envolver os estudantes na aprendizagem.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *In*: GARDNER, J. **Assessment and learning**. London: Sage, 2006. p. 103-118.

Para essa pedagoga britânica, o objetivo da avaliação é permitir conhecer uma realidade para, então, avaliá-la e aprimorá-la.

HARLEN, W. Teachers' summative practices and assessment for learning: tensions and synergies. **Curriculum Journal**, London, v.16, n. 2, p. 207223, 2005.

Segundo Harlen, a mesma avaliação pode ser considerada formativa ou somativa, a depender do uso que se faça da informação obtida por ela.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Os benefícios da programação computacional em práticas pedagógicas. [20--?]. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-os-beneficios-da-programacao-computacional-em-praticas-pedagogicas.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

Material para consulta que aborda programação, pensamento computacional e letramento em programação.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

Um estudo sobre a leitura de textos literários, sua recepção pelos leitores e as análises feitas pela crítica literária.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

A autora revela a complexidade do ato de compreender o que se lê e os processos cognitivos que permitem construir o sentido de um texto escrito.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

Dirigido a professores da Educação Básica, o livro aborda as estratégias mobilizadas pelo leitor para preencher as lacunas e participar ativamente da construção de sentido durante a leitura.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

Com base em exemplos comentados – quadrinhos, propagandas, reportagens, produções de estudantes etc. – as autoras demonstram a aplicação prática das teorias sobre o texto.

KRAEMER, Maria E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **GestioPolis**, 4 jul. 2005. Disponível em: https://www.gestiopolis.com/avaliacao-da-aprendizagem-como-processo-construtivo-novo-fazer/. Acesso: 17 out. 2024.

Texto que aborda a avaliação na perspectiva de Perrenoud, isto é, como um processo intimamente relacionado à gestão da aprendizagem dos estudantes.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

Estudos críticos sobre avaliação da aprendizagem escolar e propostas para torná-la mais construtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

MAGALHÃES-ALMEIDA, Cirlene. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. *In*: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

Artigo que analisa uma experiência de transposição didática no Ensino Superior.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Obra que toma a língua como um conjunto de práticas enunciativas. Noções de língua, texto, gênero, compreensão e sentido situam-se na perspectiva sociointeracionista.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

O professor e pesquisador francês reflete sobre o ato de aprender e traz referências para que o professor possa elaborar, regular e avaliar sua ação.

MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-76, maio 2018.

Tendo como pano de fundo a psicologia cognitiva e a metacognição, o texto explora metodologias ativas de ensino, com recomendações práticas para envolver o estudante nas aulas.

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

Perrenoud defende que cada aprendizado tenha como objetivo preparar o estudante para etapas subsequentes do currículo, tornando-o capaz de mobilizar suas aquisições escolares também fora da escola.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

O autor discute alguns dos impactos da avaliação promovida pelo PNLD sobre o perfil do livro didático de Português e seu uso em sala de aula.

ROJO, Roxane H. R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Livro que discute propostas e experiências de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa na sala de aula.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

A autora apresenta as características dos multiletramentos, explica por que uma pedagogia dos multiletramentos é necessária e mostra como fazer essa pedagogia.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

Texto que examina o conceito de avaliação no contexto de um projeto de formação-investigação em curso em uma escola portuguesa.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. São Paulo: Hucitec/Aderaldo & Rothschild, 2008. (Coleção Linguagem e Cultura, 40).

Samoyault discute a noção de intertextualidade e reflete sobre a memória da literatura.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Livro que propõe a utilização da avaliação como motor, valorizando o erro como forma de regular a aprendizagem.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Os autores diferenciam gênero de tipologia textual, justificam o trabalho com gêneros textuais e oferecem chaves para a compreensão do conceito de gênero. Além disso, discutem quais gêneros selecionar para o ensino e como inseri-los no currículo.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

Referência mundial em alfabetização, Magda Soares propõe uma discussão sobre a prática na e com a língua na escola.

VALENTE, José A. *Blended learning* e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014.

Artigo que discute as diferentes modalidades do *blended learning* e da sala de aula invertida, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e pontos positivos e negativos das diferentes abordagens.

WANIS, Rogério. **Aplicação da metodologia *Peer Instruction* em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2015.

Estudo sobre a aplicação de uma metodologia centrada no estudante e voltada à compreensão dos conceitos de uma dada disciplina.

WING, Jeannette. Pensamento computacional: um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2016.

Nesse artigo, a autora mostra que o PC é uma forma de resolver problemas e pode ser aplicado por todas as pessoas, não apenas por especialistas e cientistas.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS POR CAPÍTULO

Nesta parte do **Suplemento para o professor**, apresentamos orientações para o encaminhamento dos capítulos e a realização das atividades e, em seguida, sugestões de distribuição dos capítulos deste volume ao longo do ano letivo.

LÍNGUA EM FOCO

Capítulo 1 Editorial: um ponto de vista com propriedade

Este primeiro capítulo parte de um editorial. Assim como outros gêneros do campo jornalístico-midiático, os editoriais são datados, uma vez que dialogam diretamente com acontecimentos recentes, divulgados na mídia. Selecionamos um texto em que o fato pontual leva não apenas às considerações imediatas sobre o acontecimento, as quais podem ser submetidas à avaliação dos estudantes, tendo em vista o tempo entre a produção da coleção e sua aplicação em sala de aula, como também a uma reflexão mais atemporal sobre o combate ao desrespeito aos direitos humanos, evidente na própria escrita do editorial. O texto escolhido interessa, ainda, por apresentar uma tese constituída por proposta de ação, o que favorece a construção da sequência didática, que culmina na análise de textos argumentativos com essa orientação.

As quatro **questões de antecipação** presentes na seção **Leitura inicial** são importantes porque lidam com o que os estudantes pensam sobre dois assuntos polêmicos: futebol e preconceito. Aproveite-as para aquecer a discussão proposta no editorial. O boxe **Investigue** da seção é importante para "atualizar" o texto em análise.

Em **Investigando nossa língua**, aproveitamos a compreensão do predicado e de seus constituintes para tratar da regência verbal e da ocorrência de crase, abordando regras da norma-padrão esperadas em determinadas situações de fala e de escrita. Ao longo do estudo, procuramos evidenciar que a investigação científica da língua se faz por etapas e envolve tensão entre a tradição e novas perspectivas, aspecto importante para reforçar a compreensão dos processos envolvidos na produção de conhecimento, bem como ratificar a noção de que não cabe à gramática, em sua incisão temporal, a palavra final acerca da língua. Procuramos, assim, oferecer a norma-padrão e, ao mesmo tempo, instigar o uso reflexivo da língua. Sugerimos que o estudo seja feito em blocos – até (inclusive) adjunto adverbial; depois, regência e crase – para que seja possível avaliar a compreensão alcançada pela turma ainda durante o processo, favorecendo intervenções para possíveis ajustes.

Na seção **Investigando +**, disponibilizamos um conjunto de atividades que mobilizam conhecimentos dos estudantes, em contextos linguísticos significativos, sobre a compreensão dos principais aspectos relativos às particularidades dos predicados, ao uso dos pronomes oblíquos átonos (considerando sua função como complementos e a colocação pronominal), à regência e às situações em que ocorre crase. Dê atenção especial a **É lógico!**, em que os estudantes devem construir um fluxograma para orientar a modificação de *o* em *lo* e *no*, e **A língua nas ruas**, em que, em grupos, os estudantes deverão acompanhar uma fala para verificar como foram utilizados os pronomes pelos falantes.

Na seção **Experimentando produzir um artigo de opinião**, após analisar o editorial "Contra racismo, não bastam palavras", os estudantes são orientados a escrever um artigo de opinião para discutir a importância da oferta de equipamentos e produções culturais para a juventude. Nesta atividade, desenvolve-se, principalmente, a habilidade EM13LP45, que prevê a produção e a socialização, entre outros gêneros, de artigo de opinião sobre temas e acontecimentos de interesse local ou global. Paralelamente, exploram-se mecanismos para o estabelecimento de relações entre as partes do texto e de relações intertextuais, como preveem as habilidades EM13LP03 e EM13LP04, respectivamente. Estão em foco estratégias para planejamento e revisão de texto, considerando as particularidades do gênero.

Página 19

Investigue

Ainda em fevereiro de 2023 e de forma pioneira no mundo, a Confederação Brasileira de Futebol tinha considerado de "extrema gravidade" casos de ações racistas praticadas por "dirigentes, representantes e profissionais dos clubes, atletas, técnicos, membros de comissão técnica, torcedores e equipes de arbitragem" nas competições que organiza. Com essa determinação, os casos de racismo são encaminhados ao Supremo Tribunal de Justiça Desportiva (STJD), que pode definir a perda de pontos. Antes aplicam-se multa, suspensão e perda de mando de campo. É possível que muitos estudantes tragam informações sobre clubes europeus tendo em vista a tendência recente a torcer por times estrangeiros. Aproveite a oportunidade para ajudá-los a construir uma visão acerca das diferentes realidades dos países, resultantes,

nesse caso, de particularidades na condução política e de relações históricas. Contribua para que desenvolvam um olhar crítico acerca de medidas frágeis para a coibição do racismo.

Página 21

Refletindo sobre o texto

Os estudantes podem fazer, individualmente, as duas primeiras questões, produzindo anotações pessoais, que serão utilizadas para uma discussão coletiva. Em seguida, em grupos, podem realizar as atividades 3 a 5, que demandam análise de particularidades da construção do texto. Na correção coletiva, foque na questão 3 e apoie-se nas questões 4 e 5 para sistematizar informações acerca da argumentação; esquematize na lousa, com a colaboração dos estudantes.

5. **b.** Ajude os estudantes a perceber o caráter generalizante do artigo *a* em "No futebol, a imposição desse limite virá à medida que **a** torcida sofra o prejuízo".

6. **b.** Caso mencionem *racistas*, discuta a importância de uso da palavra no contexto: o uso de xingamentos racistas deve ser visto como algo suficientemente sério para caracterizar a pessoa, não se aceitando o pretexto de que a atitude foi motivada pelas emoções provocadas pelo jogo. A mesma ideia se estende a outros contextos. Caso haja discordância, lide com ela acolhendo as dificuldades dos estudantes, mas ajudando-os a compreender a importância do respeito aos direitos humanos.

7. Sugerimos que, após a discussão em grupos, seja montado um esquema na lousa que lhe permita explicitar a lógica do texto, conforme o gabarito 7b. É importante que os estudantes consigam desenvolver estratégias para identificar e organizar os argumentos, percebendo as estratégias de composição, de modo a fazer leituras mais críticas dos textos opinativos.

Fala aí!

A pergunta leva os estudantes a analisar o conteúdo da mídia. Um dos pilares das notícias é o "interesse público", a divulgação de fatos que importam para a sociedade. Já "interesse do público" tem a ver com cultivar a audiência, oferecer o que atende à curiosidade ou ao gosto das pessoas e, portanto, pode ser convertido em lucro. A mídia precisa equilibrar essas ofertas, para manter o papel do jornalismo na produção de conteúdo atual, relevante e confiável.

Página 23

9. **a.** As informações sobre a formação e atuação do autor colaboram para a construção de sua imagem como especialista no tema, o que contribui para a confiabilidade do texto.

9. **b.** O articulista discorda que mulheres sejam biologicamente menos hábeis do que homens nos *videogames* devido a dificuldades inatas relacionadas a orientação espacial e habilidades motoras. Ele comprova sua posição com estudos que associam o menor desenvolvimento de certas habilidades ao efeito de estereótipos negativos.

9. **c.** Sim. O autor cita os responsáveis pelas pesquisas e alguns dados de contexto, como o ano em que foram divulgadas e a universidade a que o pesquisador se vincula. A expressão *ameaça do estereótipo* também é um elemento que permite busca direcionada. Títulos de artigos sobre o tema poderiam ser incluídos para facilitar mais fácil a localização.

9. **d.** A conectividade facilita o acesso aos textos originais, permitindo ao leitor verificar se as informações correspondem ao que foi apresentado. Os itens **c** e **d** são complementares. Comente com os estudantes que mesmo a citação de um estudo pode exigir confirmação, pois o autor pode ter, voluntariamente ou não, distorcido os dados.

9. **e.** Sugestão: Argumento de autoridade: citação de uma declaração feita por especialista ou personalidade consagrada. Comprovação: além de estudos, como os citados no artigo, poderiam ser apresentados dados estatísticos. Referência histórica: poderia ser usada para comparação com o presente. Relações de causa e consequência, comparações e enumerações também são formas de comprovar ideias.

Fala aí!

Propomos aos estudantes discutir soluções para a desigualdade de gêneros no Brasil, comparando-o com outros países. Essa comparação permite, já com as informações disponíveis, dimensionar o problema e identificar aspectos que o influenciam, como o país ser ou não uma democracia consolidada. Eles devem justificar suas comparações. Por exemplo, uma comparação entre Brasil, Chile e Argentina pode se justificar por serem países sul-americanos. Também devem observar as alterações no índice, que mostram, por exemplo, um avanço significativo do Brasil em relação ao ano anterior. A observação das dimensões avaliadas, por sua vez, destaca aspectos a serem considerados na formulação de propostas. Sugerimos que a atividade seja feita em grupos e que um relator fique responsável por apresentar as conclusões. Combine antecipadamente o tempo de fala que cada grupo terá.

Diálogo interdisciplinar com Geografia. Sugerimos comunicar ao professor de Geografia a exploração dos dados do *Global Gender Gap Report*. Ele pode analisar com os estudantes o significado de um relatório associado ao Fórum Econômico Mundial e a validade das dimensões escolhidas para análise. Pode, ainda, analisar casos para explicitar o motivo do bom ou mau desempenho no *ranking*.

Página 24

***Zoom* no texto**

As atividades propostas na seção promovem a reflexão sobre a estrutura sintática dos períodos, relacionando-a aos sentidos produzidos, e serão importantes para a compreensão da exposição de tópicos de estudo da língua, que virão na sequência. Caso entenda que os estudantes apresentam dificuldade, conduza a atividade coletivamente, de modo a compartilhar estratégias de análise e, simultaneamente, construir uma base para a continuidade do estudo.

Página 25

O verbo e outros termos do predicado

Optamos por manter a nomenclatura comumente adotada, entendendo que faz parte de uma tradição de ensino escolar da língua, e por tentar, apoiados nos estudos linguís-

ticos mais recentes, retificar a abordagem. Lembramos que inúmeros estudos têm trazido possibilidades de análise dos constituintes do predicado que diferem daquelas propostas tradicionalmente. A consideração das minissentenças, por exemplo, formulada por reflexão sobre a prevalência de crenças com apoio em obras teóricas diversas, modifica a compreensão acerca das construções que dispensam verbos. Outros estudos propõem revisões na análise das funções sintáticas, com implicações na terminologia. Discutem-se, por exemplo, a classificação do predicado (nominal, verbal e verbo-nominal), a atribuição da função de núcleo do predicado a um termo que não seja o verbo e a natureza do objeto indireto.

Página 29

Por entender que os estudantes devem incorporar a ideia de que o conhecimento é construído e revisado o tempo todo e por não desejarmos ocultar esse progresso em nome da facilitação da apresentação didática, procuramos, nesta obra, chamar a atenção para o fato de que os estudos estão sendo atualizados e, nesse processo, questionam a tradição. Ressalte o fato de que a NGB foi instituída em 1959 para uniformizar e oficializar os termos utilizados para a análise da língua no ambiente escolar. Muitos estudos feitos desde então têm apontado a necessidade de rever parte dessa terminologia para dar conta dos resultados das novas investigações.

Aproveite a observação sobre o uso do pronome *lhe* para reforçar a compreensão do complemento introduzido por preposição, solicitando aos estudantes que apresentem outros exemplos e testem a substituição pelo pronome. A atividade não deve ter como foco cobrar a distinção da nomenclatura, mas sim ajudá-los a perceber os diferentes mecanismos relativos ao uso dos verbos, importantes na construção de textos que requeiram o uso de alto monitoramento da linguagem.

Página 30

Outras possibilidades

Essas palavras ou expressões têm sido chamadas de *denotativas*, com base no *Manual de análise: léxica e sintática* (Oiticica, 1958). 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." (Nomenclatura Gramatical Brasileira. *Portal da Língua Portuguesa*. Lisboa, [200-?]. Disponível em: http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras. Acesso em: 24 out. 2024).

O uso como recurso de coesão textual é citado por Azeredo (2018, p. 288).

Página 31

Analise com os estudantes os verbos citados, lendo os exemplos, solicitando outros e fazendo comentários sobre o uso real da língua. Recomende a eles a consulta a este material durante a realização das atividades e de outras produções que exijam o emprego da norma-padrão para que se familiarizem progressivamente com as regras. Nesse processo, ajude-os a perceber a diferença entre o tratamento feito na gramática tradicional, que apresenta as regras, e aquele feito nas gramáticas que descrevem a língua, para consolidar a compreensão dos estudantes acerca da variação linguística e fomentar a reflexão sobre o papel da escola no ensino da língua. Desenvolve-se, assim, a habilidade EM13LP09.

Página 32

Fala aí!

Peça a opinião dos estudantes e estimule, com perguntas, a discussão do papel da escola e do material didático de língua portuguesa. A conversa precisa levar em conta que a comparação entre o tratamento mais tradicional, alicerçado na norma-padrão, e a descrição de uso colabora para que os estudantes conheçam as formas prestigiadas e esperadas nas comunicações formais, que exigem maior monitoramento, e possam, ao mesmo tempo, reconhecer como igualmente válidas as formas correntes 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.

Página 33

A crase

Muitos estudiosos associam a dificuldade do falante do português brasileiro de empregar o acento indicativo de crase ao fato de pronunciarmos da mesma maneira a preposição *a*, o artigo *a* e a combinação que resulta em *à*. A escola precisa, consequentemente, 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.

Fala aí!

Optamos por uma pergunta não diretiva para que os estudantes possam 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 pertinente, já que, muitas vezes, o *bullying* associa-se ao racismo. Desse modo, o *card* estaria combatendo esse problema. Discordando, outros poderão mostrar que, além de não haver associação exclusiva entre *bullying* e preconceito racial, a frequente representação da pessoa negra na posição de vítima 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 com a competência geral 7, que trata da argumentação para defender pontos de vista que promovam os direitos humanos e deve, para isso, concretizar-se em um debate organizado e respeitoso, em que os estudantes mobilizem 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.

Página 34

Dica de professor

Optamos por apresentar os principais casos de ocorrência de crase, sem sobrecarregar a exposição com particularidades (algumas delas questionadas pelas gramáticas de uso contemporâneas). Se achar conveniente, inclua estes casos:

- Em algumas construções, a palavra feminina cujo artigo se associa com a preposição não está explícita.

A sinalização de crase ocorre apesar disso: *Não me refiro à carta que escrevi, mas sim à [carta] escrita por ele*; *Tentava escrever à [moda de] José de Alencar.*

- O uso de acento grave é opcional antes de nome próprio feminino, preposição *até* e pronome possessivo feminino porque o termo subordinado pode ou não vir antecedido por artigo. *Refiro-me* ***a*** *(**à**) minha professora.*
- O acento grave só aparecerá na expressão *a distância* se estiver especificada: *Olhava a distância. A casa ficava à distância de 500 metros.*
- O acento grave é empregado diante da palavra *casa* apenas quando ela estiver acompanhada de expressão especificadora: *Mais tarde, iria à casa dos pais.*
- Não ocorre acento grave em expressões formadas pela repetição de um termo: *Ficaram frente a frente por um minuto.*

Página 35

Investigando +

Sugerimos que as atividades sejam feitas em blocos, seguidas por correção. As atividades 1 e 2 permitem verificar a compreensão dos principais aspectos relativos às particularidades dos predicados. Nas atividades 3 a 5, observa-se o uso dos pronomes oblíquos átonos, considerando sua função como complementos. O bloco envolve uma pesquisa de uso da língua. As questões 6 e 7 mantêm o foco no uso dos pronomes oblíquos, agora considerando a colocação pronominal. Por fim, as questões 8 a 10 destacam aspectos relativos à regência e ao emprego de crase.

Página 36

2. **f.** Peça a vários estudantes que leiam suas respostas. Valorize aquelas que procuraram sustentar a análise com elementos do texto e corrija as que fazem extrapolações não autorizadas pelo poema.

Fala aí!

Oriente a discussão 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 e familiares, às mudanças físicas etc., bem como particularidades relativas às questões indígenas. Se você tiver turmas com estudantes não indígenas e indígenas, essa discussão provavelmente já aconteceu várias vezes. Pergunte se consideram a expressão do eu lírico produtiva para a visibilidade entre os não indígenas, dando espaço tanto aos que veem nisso uma forma de construir diálogo quanto aos que se ressentem da imagem de fragilidade.

Boxe: verbos transitivos sem complemento

Com relação aos **verbos transitivos**, estudos recentes mostram que, no português brasileiro, há a tendência ao apagamento do pronome oblíquo, sobretudo quando o objeto é direto e não se refere à pessoa. O provável motivo seria a tendência ao preenchimento da função com o pronome reto *ele*, um uso não abonado pela gramática normativa, portanto, sujeito à estigmatização. Não é necessário aprofundar essa observação com os estudantes, mas é interessante considerá-la em suas reflexões sobre a língua.

4. **É lógico!** Inicie a atividade pedindo aos estudantes substituições como estas: *Enviei o texto*/*Enviei-o; Gostaria de reler o texto*/*Gostaria de relê-lo*; *Enviaram um convite*/*Enviaram-no*. Depois conduza a atividade. Aproveite para revisar 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*. Quanto às convenções para formatação do fluxograma, sugerimos que sejam apresentadas aos estudantes, mas não cobradas.

5. **A língua nas ruas.** Inicie a atividade perguntando aos estudantes acerca das hipóteses que têm sobre o caso. É esperado que mencionem a expectativa de encontrar exemplos do desvio citado e que o associem a um contexto de comunicação mais informal. Pergunte por que foram escolhidos os gêneros entrevista e palestra, em lugar de um documentário ou uma videoaula, por exemplo, para que reconheçam que farão a pesquisa em gêneros cuja elaboração ocorre no momento da fala, sem possibilidade de planejamento e sequências lidas ou editadas. Pergunte, ainda, o que já sabem sobre o gênero relatório de pesquisa (nesta coleção, ele é estudado nos Capítulos 1 e 2 do volume 1) para ressaltar o objetivo de divulgar conhecimento e a expectativa de linguagem formal e precisa. Por fim, pergunte-lhes se estão acostumados a usar ferramentas de escrita colaborativa e, caso afirmem ter pouco conhecimento, apresente uma delas ou peça ajuda aos demais professores.

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 produções de média formalidade, como entrevistas em programas de entretenimento, por exemplo, sobretudo quando estão em destaque opiniões ou experiências pessoais. Ainda assim, é provável que encontrem, mesmo em contextos formais, o uso de *ele* e *ela* no lugar de pronomes átonos. É esperado que os exemplos, em qualquer circunstância, mostrem o uso da terceira pessoa e não da primeira e da segunda pessoas (*Ele viu eu*/*Não fala d'eu*), que são marcas relativas a algumas variedades populares cujos falantes têm participação significativamente menor como entrevistados e possivelmente nula como palestrantes.

Sugerimos formar pares de grupos parceiros para avaliação do material. O grupo deve ler o relatório e avaliar com base em alguns critérios: (**1**) O relatório atende ao objetivo de divulgar os resultados da pesquisa?; (**2**) Contém as partes indicadas?; (**3**) A conclusão é coerente com os dados apresentados?; (**4**) O texto que compõe cada uma das partes está isento de trechos truncados e confusos?; (**5**) A escrita é objetiva, isto é, está isenta de marcas pessoais?; (**6**) Houve uma boa revisão da escrita? A troca de observações deve ser feita oralmente, com o reencontro dos grupos parceiros.

Página 37

Boxe: uniformidade no tratamento (*tu* ou *você*)

Verifique se os estudantes perceberam que o texto usa a segunda pessoa em *deixaste* e a terceira pessoa em *lhe*, uma combinação que não está em conformidade com a norma-padrão, mas é frequente no português do Brasil, sobretudo

em situações menos formais. *Você pode emprestar teu caderno?* é um exemplo dessa mescla. Solicite outros exemplos.

Página 38

A colocação pronominal

Por muito tempo, os cursos de Língua Portuguesa apresentaram a ênclise como "regra geral" para a colocação dos pronomes átonos, o que já foi contestado em inúmeros estudos do português brasileiro, inclusive por especialistas ligados à tradição. Além disso, há uma crítica à excessiva ênfase posta no tópico. Concordamos com a opinião de 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, 2010). Assim, o boxe apresenta apenas as tendências de colocação pronominal mais evidentes.

Biblioteca do professor

Se desejar ler mais sobre colocação pronominal, consulte:

AZEREDO, José C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2018.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

Página 39

7. **Esmiuçando o Enem.** Acompanhe as discussões dos grupos para verificar se perceberam que a defesa da norma-padrão se evidencia, no texto, na cobrança de aplicação de algumas regras de colocação pronominal e de manutenção da mesma pessoa gramatical, procedimentos típicos de um grau de monitoramento adequado a contextos mais formais. Se for preciso, inicie a etapa de socialização destacando essa informação. Peça aos estudantes que apontem as alternativas que foram descartadas por não serem verificáveis.

Página 41

Experimentando produzir um artigo de opinião

Antes de ler a proposta, verifique se os estudantes compreendem o tema que devem discutir. É esperado que analisem a relevância de os jovens contarem com salas polivalentes (para saraus, *slams* etc.), bibliotecas, museus, salas de cinema e teatro, entre outros, e com a oferta de exposições, *shows*, peças teatrais etc. Quando se pensa a oferta de cultura, tende-se a valorizar a dimensão da educação, tratando como supérfluos o prazer estético e o entretenimento. Sabe-se, no entanto, que tais dimensões são fundamentais para a qualidade de vida dos jovens. Socializar gostos e interesses fomenta a sensação de pertencimento. Sugerimos, ainda, a escrita de um segundo texto, aproveitando as mesmas orientações. Os estudantes podem ser convidados a rever o título do editorial, "Contra racismo, não bastam palavras", e trocar *racismo* por outro tema que lhes seja caro. Também podem fazer a discussão eliminando a palavra *não*.

Planejando meu artigo de opinião

Insista na importância da elaboração do plano de texto. Comente com os estudantes que o tempo investido nesse plano é recuperado no momento da escrita, que será mais segura. Mesmo que o estudante precise reformular algo que planejou, fará isso tendo uma noção do todo do texto, o que lhe permite escolhas melhores.

Página 43

Divulgando meu artigo de opinião

Sugerimos que, complementando a escrita do artigo de opinião, os estudantes também sejam convidados a produzir um comentário de leitor. Desse modo, terá continuidade o desenvolvimento da habilidade EM13LP43, que diz respeito à atuação fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários e textos de opinião nos ambientes digitais.

Caso entenda que o gênero comentário de leitor não está consolidado, sugerimos que escolha dois ou três exemplos de comentários disponíveis na internet e os examine com os estudantes para que reconheçam elementos como a curta extensão, o teor argumentativo e os recursos de linguagem (como a tendência a simular recursos de oralidade por meio de pontuação combinada e o registro de palavras com letras maiúsculas para sugerir ênfase).

Após o compartilhamento dos comentários, faça uma leitura geral para identificar boas produções, que podem ser analisadas com a turma, e eventuais problemas relativos a uma atuação menos ética. Sugerimos que, havendo possibilidade, seja usado o *blog* da série e não da turma para que a circulação seja mais ampla, permitindo, assim, relações entre interlocutores com menos intimidade.

Capítulo 2 Carta aberta: um instrumento para mudança

Neste capítulo, será estudado o gênero carta aberta, relacionado ao campo de atuação na vida pública e aos atos de se posicionar de modo crítico e fundamentado e de agir em nome do bem coletivo. O texto selecionado para esta sequência didática trata de mobilidade e se enquadra no tema transversal contemporâneo "Educação para o trânsito", na chave "Cidadania e civismo", também escolhido como mote para a produção de texto. Trata-se de um tema que dialoga, ainda, com dois Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU): 3 – Saúde e bem-estar e 13 – Ação contra a mudança global do clima.

As **questões de antecipação** que abrem a **Leitura inicial** são importantes para saber quanto os estudantes estão familiarizados com os temas da mobilidade e da inclusão. As questões de **Refletindo sobre o texto** trabalham aspectos composicionais relevantes do gênero carta aberta, sempre contextualizadas no texto oferecido para análise. Já os itens propostos em ***Zoom* na língua** convidam ao trabalho com operadores argumentativos, sobretudo os de modalização.

Na seção **Investigando nossa língua**, retomamos e sistematizamos algumas explorações feitas ao longo do curso, organizando-as sob a perspectiva da modalização. Os estudos da modalização não envolvem consenso; a heterogeneidade dos dados leva a diferentes propostas de sistematização. Apoiamo-nos na categorização proposta por Castilho (2010) em seus estudos do sintagma adjetival e do sintagma

adverbial, completando com outras referências, como o estudo da modalização feito por Neves (2011). Focamos os papéis de adjetivos, advérbios, verbos auxiliares e orações subordinadas substantivas por entendermos serem muito produtivos, ainda que outras classes de palavras também pudessem ser examinadas, como fazemos nas atividades.

As atividades propostas em **Investigando +** exigirão que os estudantes utilizem os conhecimentos angariados na seção anterior para analisar os textos de variados gêneros oferecidos. Atente especialmente para a questão 4, que apresenta a transcrição de uma entrevista transmitida por um telejornal, e para a questão 5, **Esmiuçando o Enem**, em que os estudantes deverão formar grupos para comparar diferentes estratégias de resolução de um item. Na questão 6, **A língua nas ruas**, os estudantes serão convidados a escolher um gênero textual e anotar exemplos que mostrem a percepção que têm sobre estratégias de modalização do discurso que são abordadas no capítulo.

A outra parte da sequência didática, **Experimentando produzir uma carta aberta**, propõe que os estudantes busquem solução para um problema que atinge a comunidade. Para isso, cumprirão etapas que vão desde a identificação do problema a ser resolvido (na esfera do trânsito) até sua análise com base na legislação, em um processo que oferecerá uma visão mais ampla e complexa da natureza do problema. Poderão desenvolver, assim, as habilidades EM13LP26, que prevê relacionar documentos normativos aos contextos de produção a fim de compreender direitos e deveres, e EM13LP27, que propõe o engajamento dos estudantes na busca de solução para problemas coletivos produzindo textos reivindicatórios. Caso entenda que a proposta já se esgotou, considerando edições anteriores na escola ou em outras escolas da região, proponha outro tema de igual relevância, como inclusão digital ou produção e coleta de lixo. A orientação pode ser facilmente adaptada.

Página 45

Leitura inicial

Diálogo interdisciplinar com Geografia. O tema abordado neste capítulo, a mobilidade urbana, pode interessar ao professor de Geografia. Sugira uma parceria: ele pode comparar os problemas e soluções relativos à realidade paulistana àquela da cidade em que vocês estão, desenvolvendo a abordagem regional. Caso a escola fique em São Paulo, pode aprofundar a discussão, observando-a no bairro em que fica a escola e em suas imediações. Além da observação direta, que pode ser feita com o apoio de um roteiro, o professor pode buscar material publicado pela imprensa local. A atividade feita pelo professor de Geografia contribuirá para a produção de texto a ser feita no final do capítulo, e a parceria pode ser retomada neste momento.

Página 47

Refletindo sobre o texto

Sugerimos que os estudantes resolvam em grupos as questões 5 a 7, referentes a aspectos composicionais do gênero carta aberta e à relação deles no texto. Para a correção, solicite a um estudante que apresente oralmente um comentário sobre esses aspectos, reunindo e sintetizando as respostas discutidas por seu grupo. Um segundo estudante pode ser chamado para completar os dados. A questão 8 deve ser discutida coletivamente para compartilhamento de observações e opiniões. As questões 9 a 11 envolvem uma análise mais detida do texto e devem ser resolvidas por escrito, em duplas, para complementação das observações.

Página 48

10. d. Observe que a questão envolve leitura atenta e procedimentos de segmentação de parágrafo, que podem ser retomados para revisão e consolidação, com a observação da unidade de sentido que caracteriza os parágrafos anteriores.

Investigue

Diálogo interdisciplinar com Biologia e/ou Educação Física. A atividade dialoga, principalmente, com as habilidades EM13LP39 e EM13LP40, relacionadas ao desenvolvimento de um comportamento crítico diante do conteúdo da internet e da aquisição de ferramentas que favoreçam a checagem de informações. Entre muitos documentos confiáveis que se referem à epidemia de obesidade no país, os estudantes poderão encontrar o artigo "A epidemia de obesidade", de 1999, em que o professor de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) Alfredo Halpern já mencionava o uso da expressão na literatura médica, ou o relatório *A epidemia de obesidade e as DCNT: causas, custos e sobrecarga no SUS*, produzido, em 2022, por uma equipe formada por pesquisadores de diversas universidades do Brasil e uma do Chile e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Peça aos estudantes que mencionem seu percurso de checagem e, com a turma, avalie a confiabilidade das fontes.

Página 49

11. A produção de esquemas desenvolve habilidades relativas ao pensamento computacional. Os estudantes precisam abstrair (selecionar informações), reconhecer padrões para organizar as informações e sintetizar. Observe que a primeira coluna indica os problemas citados no texto e, subordinada a eles, a forma como se manifestam; a segunda coluna apresenta as soluções e, em subordinação, modos de garanti-las. Após a correção, verifique se os estudantes conseguem identificar os padrões e se compreendem o procedimento de subordinação.

Zoom na língua

Nesta seção, os estudantes operadores argumentativos diversos, como os operadores de modalização, estudados na continuação do capítulo. Sugerimos que as questões sejam resolvidas em duplas e que a correção se detenha nos itens 13b, 14, 15b e 16, reforçando a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelos termos explorados.

Página 50

A modalização

Para iniciar a exposição, sugerimos que você retire quatro estudantes da sala de aula e lhes apresente o seguinte contexto: *Um grupo de professores e a coordenação estão, neste momento, discutindo a realização de uma paralização amanhã. A discussão está acalorada*. Em seguida, volte à sala e, chamando separadamente cada estudante, pergunte: o que vai acontecer amanhã? A ideia é comparar as formulações, que

provavelmente apresentarão recursos de modalização: *Talvez haja uma greve*, *Vai ocorrer uma greve*, *Infelizmente/felizmente haverá uma greve*, *Aparentemente teremos uma greve* etc. Caso não ocorra diferença significativa nas respostas, formule, com a turma, possibilidades de construção com a inclusão de diferentes atitudes diante do conteúdo a ser exposto.

Página 53

Investigue

De maneira simplificada, furto qualificado é aquele em que há vestígios do crime, como 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 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.

Fala aí!

É importante que os estudantes valorizem o conhecimento que construíram ao longo dos anos no curso de Língua Portuguesa. Nessa resposta, devem se valer de seus conhecimentos sobre gêneros textuais e sua circulação, reconhecendo que a produção de *cards*, por sua linguagem multissemiótica associada à publicidade e sua circulação em redes sociais, desperta interesse e favorece o acesso a leis e a compreensão delas por um público amplo e heterogêneo.

Página 54

2. c. As fontes são, respectivamente:

GOMES, A. M. C. **Burguesia e trabalho**: política e legislação social no Brasil (1917-1937). Rio de Janeiro: Campus, 1979.

GOMES, A. M. C. **Trabalho e previdência**: sessenta anos de debate. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

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.

Investigue

Diálogo interdisciplinar com História e/ou Geografia. Comente a atividade com os professores de História e Geografia para que possam se preparar. Além de indicar fontes, eles podem ajudar a turma a organizar os dados de pesquisa, esclarecendo dúvidas, analisando a pertinência ou não de algumas afirmações, decidindo entre informações discrepantes etc.

Oriente a turma para esse momento de socialização, na sua aula ou na aula do colega, enfatizando os procedimentos de diálogo: os estudantes devem localizar suas falas em relação às que já foram apresentadas (por exemplo, podem dizer: *Complementando o comentário de Roberto*; *Diferentemente do que Vera mencionou*; etc.).

Nos períodos colonial e imperial, houve separação entre a parcela da população que se dedicava a atividades braçais e manuais 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 na valorização do trabalho intelectual, sobretudo o autônomo, que não pressupõe a submissão a um patrão/senhor.

Página 55

4. Após a leitura, sugerimos que um dos estudantes seja convidado a parafrasear as informações do texto, para que você verifique se houve compreensão das informações explícitas. Um segundo pode ser convidado a retomar essa fala, complementando-a com dados referentes à maneira como se deu a comunicação (análise do gênero). Um terceiro pode, por fim, retomar a fala anterior, relacionando-a aos objetivos da matéria jornalística.

Página 57

4. Aproveite o item **i** para comentar que o procedimento de autocorreção é muito frequente na comunicação oral, em que buscamos soluções mais adequadas para nossa comunicação, inclusive antecipando soluções para possíveis desvios em relação ao uso da norma-padrão.

Investigue

A consulta revelará que parte significativa da cobertura de mídia destacou os mesmos dados: o Brasil estava livre do vírus tipo 3 há cerca de 15 anos; há um grupo grande de pessoas, sobretudo adolescentes e crianças, que estão vulneráveis ao vírus; é preciso reforçar os métodos para eliminação do mosquito transmissor; houve a reintrodução do vírus a partir da Ásia; havia quatro casos, três deles em Roraima e um no Paraná. Muitos dos textos jornalísticos usaram como fonte Felipe Naveca, uma autoridade importante por seu papel como pesquisador especializado na doença.

Alguns textos complementaram as informações sobre a dengue, apresentando sintomas e formas de tratamento, testemunhos de pessoas que sofreram a doença e a aprovação de uma vacina de prevenção pela Anvisa. Houve também abordagem do número crescente de casos de dengue no país, considerando os vários tipos, e de suas causas.

A atividade permite aos estudantes 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.), e conhecer diferentes projetos editoriais.

Página 58

5. Esmiuçando o Enem. Converse com os estudantes sobre as estratégias que utilizaram: é possível que alguns tenham inicialmente analisado o enunciado da questão e refletido sobre exemplos de marcas linguísticas de apreciação para depois examinar os trechos, enquanto outros foram imediatamente para eles. Explique que a construção dessa questão facilitou a resposta porque os demais trechos são muito objetivos. Pergunte, em seguida, qual seria a única palavra que poderia, em outro contexto, revelar apreciação e por que isso não ocorre no

texto. Eles devem identificar *curte* e indicar que foi usada para descrição do público apenas, sem envolver um julgamento de valor por parte do resenhista. Finalize recomendando cautela; é sempre interessante compreender bem o enunciado e tentar mobilizar conhecimento antes de partir para a análise das alternativas. Embora exista um gasto de tempo, a análise tende a ser mais precisa.

6. **A língua nas ruas.** A atividade tem o objetivo de reforçar a percepção das estratégias de modalização do discurso que são abordadas no capítulo. A classificação das orações envolvidas não é o foco, mas, se achar conveniente, antecipe a exposição sobre as orações desenvolvidas e reduzidas.

   Organize a turma em grupos e peça aos estudantes que escolham e comentem dois exemplos encontrados, considerando o contexto em que aparecem e tecendo, se for possível, relações com o gênero pesquisado. Não tema que eles apresentem exemplos que não possam ser encaixados na modalização epistêmica. O grupo poderá descartar esses períodos, reconhecendo, se for o caso, outros valores da modalização. Acompanhe as discussões e escolha alguns exemplos para comentar, se possível tecendo associações com os gêneros textuais (apontando predominâncias justificáveis por seus usos e funções). Caso você queira ler sobre o tema considerando outras variáveis, sugerimos o artigo, disponível na internet, "Sintaxe das orações complexas em português: uma proposta de descrição e ensino", de Ana Carolina Sperança-Criscuolo (**Alfa:** Revista de Linguística, São José Rio Preto, v. 57, n. 2, p. 495-518, 2013).

Página 59

7. Sugerimos que sejam formados oito grupos na turma. Em um primeiro momento, os grupos devem discutir todos os tópicos. Na sequência, distribua um tópico para cada dois grupos e solicite que preparem uma fala que sintetize a discussão. A escolha do integrante a falar será feita por você no momento da apresentação. O segundo estudante a falar deverá estabelecer um diálogo explícito com a fala anterior, apontando complementações, confirmações e retificações. No final, peça aos grupos para, novamente reunidos, avaliarem a fala de seu representante em relação à fidelidade à discussão feita e à qualidade da exposição oral. A atividade explora um caso real, convidando os estudantes a refletir sobre o texto a fim de avaliar a confiabilidade das informações, notadamente com base nos recursos linguísticos empregados. Pretende-se que adquiram e valorizem o hábito de avaliação dos dados, apropriando-se, gradativamente, das técnicas e ferramentas necessárias. Note que recorremos a um texto produzido por uma agência de checagem; destaque essa fonte e reforce a ideia de que agências como essa estão ligadas ao jornalismo investigativo e seu objetivo é detectar erros, imprecisões e mentiras divulgados em meios de comunicação. Os estudantes podem fazer uso desse serviço, sugerindo-se sempre a consulta a vários deles para buscar uma informação não vinculada a interesses particulares.

   Entre outros objetivos, desenvolve-se, assim, a habilidade EM13LP40, que prevê a reflexão sobre os mecanismos de disseminação de *fake news*, com o objetivo de formar indivíduos que façam uso crítico e responsável das tecnologias digitais de informação e comunicação.

   Espera-se que os estudantes debatam o uso de "eu tenho certeza absoluta" como recurso asseverativo e "percentual absurdo de mercúrio" como recurso sensacionalista, que visa captar a atenção do leitor e torná-lo mais vulnerável à informação. (Entendemos que *absurdo*, nesse caso, pode não ser propriamente um adjetivo modalizador, por ser uma referência de quantidade, mas cremos que essa sutileza não invalida a análise.) 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 usar o bom senso e considerar a possibilidade de confirmação de dados pela pesquisa em *sites* de instituições ligadas à produção de conhecimentos e de instituições dedicadas à checagem de informações, em matérias da imprensa tida como séria.

Experimentando produzir uma carta aberta

Sugerimos uma visita ao setor que cuida do trânsito no município ou na região para conversar com os profissionais, conhecer a rotina de trabalho deles e as várias atividades pertinentes ao setor e entrar em contato com os instrumentos de que dispõem para controlar o trânsito da região. É relevante que os estudantes conheçam os estudos que estão sendo realizados no momento, as principais preocupações e as soluções já planejadas.

Página 60

Preparando o terreno

Diálogo interdisciplinar com Matemática e/ou Geografia. Nesta etapa, os estudantes vão desenvolver a habilidade EM13LP33, relativa à coleta e ao tratamento de dados, considerando um objetivo específico. É recomendável desenvolver a atividade em parceria com o professor de Matemática, que pode auxiliar na formulação das perguntas tendo em vista a futura sistematização dos dados, na confecção dos gráficos e na análise dos resultados, comentando particularidades do levantamento estatístico. A **Etapa 2 – Compreensão do problema** será mais proveitosa se os estudantes contarem com o professor de Geografia para discutir aspectos do problema de trânsito identificado.

Página 61

Etapa 1 – Enquete

6. Se for possível, permita que os estudantes usem equipamentos da escola para produção dos gráficos, utilizando editores ou geradores de gráficos. Depois, podem escolher um estudante para operar o equipamento e produzir, com a participação de todos, os gráficos coletivos.

Etapa 3 – Pesquisa

Os grupos formados nesta etapa serão os mesmos a produzir a carta aberta. Sugerimos que tenham quatro ou cinco estudantes. O mesmo tema de pesquisa pode ser atribuído a mais de um grupo, em especial o primeiro. Inicie a orientação lendo os tópicos e pedindo aos estudantes que identifiquem a finalidade de uma pesquisa específica de cada um deles.

Para um desenvolvimento eficiente da habilidade EM13LP26, garanta a boa socialização das informações pesquisadas pelos estudantes e, se for o caso, ofereça tempo de pesquisa para uma melhor relação entre o documento e o problema em foco. Ajude os estudantes a compreenderem que os documentos normativos respondem a demandas da sociedade e são atualizados conforme mudam os contextos. Em junho de 2022, por exemplo, instituiu-se uma nova Carteira Nacional de Habilitação para atender a requisitos internacionais de segurança. Nesta dinâmica, são socializados textos planejados coletivamente. Sugerimos que você escolha o estudante a falar a fim de manter o engajamento de todos. Verifique se os estudantes usaram citações e paráfrases devidamente marcadas e teça comentários acerca dos elementos relacionados à fala (modulação de voz, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa etc.). Oriente a turma a tomar nota das principais informações ouvidas para que, na etapa seguinte, disponham dos dados necessários à elaboração da carta aberta. Destaque as apresentações relativas ao primeiro tema.

Página 63

Divulgando nossa carta aberta

Converse com os estudantes sobre a viabilidade e a produtividade da circulação de todas as cartas abertas, considerando, entre outros fatores, a realização da mesma atividade por outras turmas. Leve-os a avaliar as formas de circulação disponíveis: *site* da escola, cartaz afixado em área da escola com acesso público, redes sociais, jornais e revistas da região, panfletos etc. Deve ser escolhido um modo de divulgação coerente com o conteúdo da carta e seus objetivos.

Para encerrarmos

Se achar interessante, faça com os estudantes um levantamento de formas de apresentar uma reivindicação de natureza pública na região onde vivem ou de acompanhar as ações oficiais para solucionar o problema, como acompanhar as audiências públicas e sessões na Câmara Municipal relacionadas à reivindicação, utilizar aplicativos e outras ferramentas digitais disponibilizadas pela prefeitura para participação e monitoramento etc.

Capítulo 3 Experienciando descobrir como se descobre

Neste capítulo, pretende-se contribuir para despertar nos estudantes o prazer pelo conhecimento. Em um primeiro momento, eles aprenderão como se desenvolve uma pesquisa científica, observando que tal processo se faz de maneira colaborativa. Em um segundo momento, descobrirão que a obtenção de conhecimento não está submetida, estritamente, às formalidades da área científica, sendo possível buscá-lo valendo-se de recursos disponíveis na internet. Pretende-se que os estudantes aprendam sobre os fundamentos do fazer científico e, mesmo não escolhendo ser cientistas, que se sintam impelidos a buscar constantemente o conhecimento, como forma de enriquecer o próprio repertório.

Para iniciar o percurso de aprendizagem, a seção **E se a gente... comparasse as falas dos especialistas?** é uma espécie de preparação para as atividades posteriores, pois, nela, os estudantes são estimulados a pensar sobre como o conhecimento científico se caracteriza, em que premissas se baseia. Propõe-se, então, uma atividade a ser desenvolvida em etapas que parte de uma questão sobre a regência do verbo *chegar*, para mostrar que professores que escrevem para jornais esclarecendo dúvidas e gramáticos de referência a analisam de forma diversa, já que o primeiro grupo está a serviço da gramática de uso, e o segundo, da gramática prescritiva. O objetivo de chamar a atenção para essa diferença é fazer os estudantes notarem que a ciência é feita de vários pontos de vista e inclui interpretação. Portanto, neste momento, é importante que eles entendam que a ciência muda com o tempo.

Na sequência, inicia-se a abordagem do processo que compreende a produção científica com a proposição de duas seções de leitura, nas quais os estudantes vão ler, analisar e discutir textos diversos. Para ampliar a reflexão acerca da produção e da divulgação científica, conhecerão dois textos – um vídeo de divulgação científica feito para crianças e adolescentes (**Leitura 1**) e uma reportagem (**Leitura 2**) – que apresentam procedimentos comuns entre cientistas. O objetivo é propiciar uma reflexão sobre o universo da produção científica e despertar a curiosidade em relação ao campo por meio do relato da trajetória de uma pesquisadora e de duas jovens que iniciam carreira, o que pode contribuir para a definição de projetos pessoais ou, pelo menos, despertar o desejo pelo conhecimento.

Na sequência, em **E se a gente... discutisse a ética?**, os estudantes acompanham a cobertura de um fato pela imprensa. O tema permite refletir sobre ciência e ética e reconhecer processos de valorização da pesquisa científica nacional. Além disso, a coletânea revela diferentes projetos editoriais e graus de parcialidade. A seção seguinte, **E se a gente... discutisse o plágio?**, discute os temas da citação e do plágio. Os estudantes continuam, portanto, refletindo sobre experiências comuns na comunidade científica, mas também deverão lidar com preocupações éticas próprias (embora não exclusivas) da condição juvenil. Os textos estudados nas seções anteriores, bem como os que serão apresentados na primeira etapa, subsidiam a discussão a ser realizada na segunda etapa. Dialogamos com a habilidade EM13LGG704, relativa à apropriação crítica dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede, e com a habilidade EM13LP30, que diz respeito à compreensão da produção do conhecimento científico. Insistimos em práticas que possam colaborar para a definição de projetos de vida e ampliar as formas de contato com o mundo adulto não restrito à comunidade.

Se, na primeira parte do capítulo, trabalha-se com a ideia de que o fazer científico pressupõe colaboração, a qual está ligada ao processo de citação, na segunda, os estudantes são incentivados a pensar que, ainda que não queiram ser cientistas, podem desejar conhecer coisas novas e buscar conhecimento com recursos disponíveis na internet. Oferecem-se, então, em **E se a gente... fosse a outros lugares?**, quatro itinerários para aprenderem como se pode obter conhecimento acessando uma sequência de *sites* e usando aplicativos facilmente encontrados no ambiente virtual.

O percurso é concluído com a seção **Expressão**, que propõe aos estudantes organizar um fórum de debates na escola. Primeiramente, eles escolherão um tema e convidarão um palestrante para fazer uma fala geral sobre esse tema.

Depois, motivados por essa fala inicial, ficarão responsáveis por montar salas com subtemas diversos e coordenar os debates sobre eles, dos quais estudantes de outras turmas e séries poderão participar.

Página 65

Etapa 2

Sugerimos a leitura dos textos em voz alta. Avalie a possibilidade de as respostas serem discutidas coletivamente, com posterior anotação das respostas das atividades 3 e 4 e conferência.

Página 68

11. Quanto ao posicionamento, espera-se que os estudantes reflitam sobre o papel da escola e sobre as ideias de preconceito linguístico e estigmatização. Finalize a atividade explicando que, em sua gramática, Marcos Bagno ressalta que muitos usos, embora correntes, estigmatizam o falante, indicando uma baixa proficiência na língua, e que é preciso aprender as formas prestigiadas para empregá-las em momentos em que são necessárias e desenvolver o senso crítico quanto ao preconceito linguístico. Esse não é o caso de *chegar em*, mas é, por exemplo, o do ensino da correta conjugação dos verbos irregulares (*se eu puser*, não *se eu* "*pôr*"; *eu trouxe*, não *eu* "*trazi*"), que são, segundo Bagno, importantes para a produção de gêneros mais monitorados.

12. Finalize a atividade perguntando o que os estudantes observaram sobre a construção do conhecimento a respeito da língua. O objetivo é notarem que há pontos de vista diferentes, o que exige a consulta a mais de uma fonte e uma leitura criteriosa dos dados. Há também graus de precisão determinados pela situação comunicativa. É esperado que um dicionário de regência, por exemplo, ofereça informações mais completas e precisas que as oferecidas em artigos destinados a resolver dúvidas de leitores.

Leitura 1

O artigo a seguir aponta a relação entre a Educação Básica e o acesso às informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

Página 71

Investigue

Se for viável, sugira aos estudantes que usem computadores para produzir a síntese. Nesse caso, em lugar de numerar os dados, bastará arrastá-los para a posição mais conveniente. Para a socialização, forme trios para a exposição das pesquisas. Depois, peça que comentem a estratégia de produção de sínteses em tópicos, perguntando se consideram que a estratégia facilitou o registro e a organização dos dados ou se alguém teria preferido outra estratégia.

O Programa Nacional do Álcool (Proálcool) foi criado em 1975, em um contexto de forte alta do preço do petróleo, e visava estimular a produção de combustível a partir da cana-de-açúcar ou outro insumo para substituir derivados de petróleo e suprir as demandas do mercado. Objetivava o a expansão da produção agrícola, o aumento e a modernização das unidades produtoras de combustível e a criação de novas unidades armazenadoras. Como resultado, o Brasil passou a produzir veículos a álcool hidratado e, ao acrescentar uma fração de álcool anidro à gasolina consumida pelo resto da frota, evitou a emissão na atmosfera de parcela considerável de gás carbônico.

Trabalho e juventudes

A produção do cartaz ou do texto com a entrevista pode ser feita à mão ou, se for possível, usando editores de texto eletrônicos. O material deve ser afixado na sala de aula ou em um mural na área comum da escola. Os textos com as entrevistas podem ser colocados em sacos plásticos para permitir sua retirada para leitura. Incentive os estudantes a realizar as entrevistas, o que pode ser feito por meio do contato com profissionais da região ou de outros lugares. Havendo possibilidade, o primeiro contato deve ser feito por *e-mail* ou redes sociais para explicar o objetivo do trabalho e solicitar a entrevista; o segundo, para combinar como e quando será a conversa. Todo o contato com pessoas que não pertençam à comunidade escolar precisa ser feito pelo grupo, e não individualmente.

Sugerimos que os estudantes conheçam o material exposto e, em seguida, formem grupos de seis a oito integrantes para comentar as características das profissões pesquisadas e contar se têm interesse na área.

Os engenheiros agrônomos trabalham na produção vegetal e animal e definem processos de irrigação, mecanização agrícola, combate a pragas e manejo do solo, entre outras atribuições. Quem deseja atuar nessa profissão precisa fazer um curso superior de Engenharia Agrônoma. Pela importância da agroindústria e do setor da energia renovável na economia do país, a profissão é considerada promissora.

Página 75

Por dentro dos textos

Nesta seção, para diversificar as estratégias de leitura, propomos a exploração do texto articulada à reflexão sobre o pôster acadêmico, gênero textual ligado ao campo do conhecimento e da pesquisa. A primeira atividade, focada em elementos de coesão, prepara a exploração ao demandar a leitura mais detida das informações e da maneira como se articulam.

Se possível, para finalizar a atividade, exiba o pôster preparado pelas estudantes para a Febrace (busque-o usando os nomes "SustainPads" e "Febrace") e peça à turma que analise os recursos visuais e avalie sua eficiência. Reforce a ideia de que o pôster deve favorecer a legibilidade e despertar interesse, o que pressupõe o cuidado com o *layout*. Chame a atenção para a organização do texto em colunas, presença de espaços vazios, faixas em dois tons de azul para delimitar as seções (efeito cromático harmônico), uso de imagens e de esquemas, entre outros recursos que considerar interessantes. Conclua mencionando que se trata de um gênero multimodal, uma vez que sua recepção é feita não apenas pela leitura como também pela fala de seu autor, que deve estar disponível para esclarecer dúvidas e ampliar as informações.

Sugerimos que, caso os estudantes estejam desenvolvendo projetos de pesquisa na escola, seja proposta uma atividade em parceria com a área responsável para que tenham a oportunidade de produzir esse gênero textual. Existem, na internet, publicações que orientam a produção do pôster, entre as quais o tutorial produzido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Página 76

E se a gente... discutisse a ética?

Para iniciar a atividade, os estudantes devem ler atentamente os textos da coletânea; sugerimos que a etapa seja feita como tarefa de casa – note que o boxe **Dica de professor** sugere uma leitura direcionada. Antes de orientar a realização da atividade, pergunte quais estratégias usaram na leitura.

Página 81

Fala aí!

Caso os estudantes tenham dificuldade para compreender as informações do mapa, promova uma leitura coletiva. Verifique se identificam a localização da Chapada do Araripe nos territórios do Ceará, de Pernambuco e do Piauí, na Região Nordeste, e se compreendem a indicação, sinalizada no mapa e identificada pelos elementos da legenda, de que o Geopark Araripe está localizado exclusivamente no território do Ceará. Espera-se que reconheçam que o destaque da localização contribui para que o leitor perceba que o estado valoriza o patrimônio fóssil disponível e, por isso, construiu uma estrutura que ajuda a protegê-lo, a atrair a atenção dos cientistas e a projetá-lo internacionalmente. O próprio título da publicação, "Geopark Araripe: a história da vida na Terra recontada no Ceará", evidencia esse objetivo. Se possível, conte com o professor de Geografia para a análise do mapa; ele consolidará a compreensão dos recursos cartográficos, habilidade própria da área de conhecimento dele, enquanto você destaca que, além do valor informativo, o uso de um mapa também pode ter efeito persuasivo.

Página 82

Etapa 1 – Grupos de especialistas

Nesta atividade, faremos uma adaptação da metodologia de painel integrado. Destine o mesmo tema a dois ou mais grupos parceiros, formados por, no máximo, quatro estudantes. Embora interligados, os temas apresentam particularidades definidas por perguntas condutoras; a última de cada bloco leva a uma pesquisa de ampliação, permitindo que haja diferenças entre o conhecimento trazido por cada grupo. Posteriormente, os grupos parceiros reúnem-se e trocam informações para construir uma apresentação única, o que pressupõe ações de reafirmação, convencimento, retificação, negociação etc.

Tema 1: Ciência e ética – consequências do tráfico de fósseis

Sugestão: O tema destaca os prejuízos para o país provocados pelo tráfico de fósseis e permite a discussão sobre ética. É esperado que os estudantes percebam que a divulgação de uma pesquisa constrói o prestígio dos cientistas envolvidos, além de, frequentemente, permitir a captação de recursos financeiros para mais estudos. O tráfico de fósseis tira dos pesquisadores brasileiros essa possibilidade, além de prejudicar a continuidade dos estudos, que podem envolver comparações com outros fósseis, estudos da área em que foi encontrado, entre outras possibilidades. Ademais, a exposição do material atrai curiosidade e movimenta a indústria da cultura e do turismo, portanto, o tráfico também prejudica outros setores do país.

Tema 2: Ciência e ética – a descolonização da ciência

Sugestão: Como o tema 1, o tema 2 envolve a percepção das relações entre ciência e ética. Os grupos deverão apresentar a proibição de comercialização e troca de fósseis pela lei brasileira e mencionar que o tráfico ocorre, sobretudo, em áreas mais vulneráveis. Devem reconhecer que o desenvolvimento do Nordeste, no século XXI, tem levado à expansão da pesquisa até o interior dos estados, mudando a relação entre a comunidade e os fósseis que eventualmente são descobertos. Podem completar discutindo o efeito da manutenção dos fósseis na região, com a atração de mais pesquisadores e turistas. Devem, ainda, falar da batalha diplomática que se travou entre Alemanha e Brasil e do papel dos pesquisadores que usaram as redes sociais para denunciar o tráfico do fóssil e exigir sua devolução, reconhecendo que a denúncia leva à descredibilização dos pesquisadores e das instituições internacionais envolvidos, desestimulando as ações ilegais. A discussão amplia o que os estudantes conhecem sobre fazer ciência.

Tema 3: Cobertura de imprensa – quem nos conta o que ocorreu

Sugestão: Recomende aos grupos que pesquisem informações sobre os veículos de mídia citados para relacionar suas características à abordagem proposta. Eles podem observar, por exemplo, que o texto 1, produzido por uma agência de conteúdo que pretende contribuir para o desenvolvimento da Região Nordeste, trata tanto da importância da investigação estrangeira acerca do fóssil – aspecto que destaca o potencial da região – quanto da polêmica que a envolve. O texto 4, produzido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, ressalta as questões diplomáticas envolvidas na devolução do fóssil e sua função no processo. Embora destaque a ação ilegal, é cuidadoso ao tratar disso, dada a delicadeza das relações internacionais. Já o texto 3 é mais incisivo ao destacar aspectos que dizem respeito à vitória do Brasil e à maneira antiética como agem alguns pesquisadores e instituições de países considerados mais desenvolvidos. Produzido por uma agência de notícias com abrangência nacional, retoma os eventos anteriores, uma vez que o público não tem uma relação direta com o tema. A possibilidade de acesso à informação por todas essas mídias contribui para uma visão ampla do fato, possibilitando ao leitor confrontar informações, o que é fundamental, sobretudo, quando os fatos envolvem diferentes interesses. Aproveite para destacar a importância das mídias independentes, que não estão ligadas a grandes grupos de mídia, políticos ou organizações, o que lhes dá mais liberdade de cobertura.

Tema 4: Cobertura de imprensa – que versão do fato é contada

Sugestão: Os grupos devem observar os diferentes graus de parcialidade dos textos, considerando as informações selecionadas e os efeitos de sentido produzidos por essa seleção. Podem comentar, por exemplo, que o texto 1 opta por apresentar a informação científica, mesclando termos técnicos e uma linguagem acessível e atraente, sobretudo para um público mais jovem (*estiloso*, *diferentão* etc.). A manchete indica a existência de polêmica em relação ao tema, mas não se

posiciona, no que difere, por exemplo, do texto 3 e da manchete III, que usam os termos *traficado* e *contrabandeado*, respectivamente, os quais chamam a atenção para a ilegalidade da retirada de fósseis do país. Diferentemente, a manchete I limita-se a destacar a volta do fóssil, sem menção ao contexto que a envolve. O jornal chama a atenção para a relação entre o fato e o contexto local, foco que também é observado no texto 5, cuja abordagem contribui para a valorização da região, ao associar a presença dos fósseis a uma identidade. O texto 4 e a manchete IV, produzidas por órgãos públicos, colocam em destaque o cumprimento de serviços que cabem a eles: o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação é mencionado no título, destacando sua operação, enquanto a ideia de benefício aos cidadãos locais é destacada pelo *site* do governo cearense. A manchete II, produzida pela *Rádio Agência Pública*, preocupa-se com a rápida compreensão da informação ao descrever o objeto de que fala em lugar de usar o nome científico.

Página 83

Tema 5: Cobertura de imprensa – como os fatos são comprovados

Sugestão: O principal recurso usado pelos textos é a fala de um especialista diretamente envolvido nos fatos, no caso o professor e diretor Allysson Pinheiro. É esperado que os estudantes observem que, nas coberturas de imprensa, existe uma tendência a recorrer às mesmas autoridades. O texto 2, por sua vez, é uma entrevista da paleontóloga que iniciou o movimento para o resgate do fóssil. As entrevistas são gêneros usados frequentemente quando se pretende divulgar um fato, comprovando-o com informações de pessoas credenciadas para tratar dele. Nesse conjunto de textos, chama a atenção o procedimento de elaboração do texto 1, que revela cuidado com a checagem de dados: os parágrafos que seguem a citação do especialista comparam o que foi denunciado com o texto do artigo produzido pelos pesquisadores estrangeiros, confirma o conteúdo da lei vigente e revela tentativa de contato com envolvidos. Trata-se de um procedimento especialmente relevante considerando que foi produzido em um momento em que o tema estava entrando em discussão, portanto, não havia um conjunto de informações confiáveis já disponível.

Etapa 2 – Grupos parceiros

Finalize a discussão anotando na lousa os itens a seguir, que correspondem aos principais objetivos da atividade: discutir uma questão de relevância social; observar diferentes enfoques e perspectivas; analisar diferentes graus de parcialidade; perceber os interesses que movem o campo jornalístico; ampliar o repertório de fontes de informação; refletir sobre procedimentos de checagem. Analisem os resultados da atividade para verificar se todos os objetivos foram atingidos. Dessa forma, contribuímos para a compreensão, por parte dos estudantes, dos processos que desenvolvem.

E se a gente... discutisse o plágio?

Forme grupos para as duas etapas da atividade. Na primeira etapa, os estudantes fazem a leitura de um texto e a apresentação de seu conteúdo, orientada por perguntas. Foram disponibilizados três textos: os dois primeiros devem ser atribuídos a dois grupos cada um; o terceiro deve ser tema de dois ou mais grupos. A apresentação deve ser feita por um dos integrantes, escolhido pelo grupo. A segunda etapa é constituída de problemas que devem ser resolvidos pelos grupos. Após a discussão, comece a chamar os grupos para apresentar as conclusões. Atribua uma resposta a cada grupo e, caso seja preciso repetir, escolha os problemas que merecem uma análise mais aprofundada.

Página 85

Etapa 1

Texto 1: Espera-se que os estudantes mencionem que os tópicos facilitam a leitura ao organizar os dados por meio de estruturas similares (paralelísticas) e que expressões como *pesquisa criteriosa* e *estudioso responsável* contribuem para valorizar a prática da citação. Além disso, devem comentar que a presença das fontes revela que o autor ancorou sua pesquisa em estudos, o que contribui para validar o conteúdo apresentado no texto e para evidenciar que foram desenvolvidas habilidades relativas aos gêneros textuais do campo da pesquisa.

Texto 2: Espera-se que os estudantes expliquem que o texto cita "os gigantes nos ombros dos quais nos encontramos", em que a figura do gigante é uma metáfora para indicar os estudos que servem de base segura a muitas outras produções. Devem também reconhecer que a reprodutibilidade, isto é, a possibilidade de voltar às fontes da pesquisa, permite saber se não houve uma interpretação equivocada do texto original. Por fim, devem mencionar que a escrita acadêmica é caracterizada, justamente, pela possibilidade de, posteriormente, ser corrigida ou aprimorada.

Página 86

Texto 3: Espera-se que os estudantes mencionem que, para evidenciar a seriedade com que o plágio é tratado, o artigo informa que sua prática é considerada, no Código Penal brasileiro, crime e pode ter como punição multa e prisão. Devem discutir o novo contexto envolvendo o plágio, considerando que os sistemas de inteligência artificial coletam os dados em fontes diversas, nem sempre confiáveis ou atualizadas, o que gera textos que não podem ser tomados como fonte objetiva e precisa de informações. Além disso, o tipo de ação que realiza dificulta sua tipificação como plágio. Por fim, os estudantes devem reconhecer que o texto é opinativo, como revelam as expressões *é preciso* e *é fundamental*, que sugerem avaliação acerca do conteúdo. Segundo o produtor do artigo, diante da complexidade do problema, é importante que seja mantido um debate contínuo sobre o uso da tecnologia para que seus benefícios sejam aproveitados sem comprometer a qualidade da produção de conhecimento e os direitos de quem o produz. Para isso, usuários e plataformas devem se comprometer com a indicação das fontes.

Etapa 2

Sugestões:

1. As citações devem ser feitas quando são repetidas as palavras exatas de outra pessoa; quando são reproduzidas ideias e teorias de alguém; quando são incluídos fatos, números e outras informações que não são de conhecimento comum. Nesse caso, a informação já está disseminada, portanto, não precisa de fonte. Basta incluir os textos lidos nas referências bibliográficas.

2. O professor está certo. O procedimento de recortar trechos de textos e colá-los, sem a correta identificação, constitui plágio, mesmo que o texto conte com elementos novos para a articulação e a construção de coerência.
3. Não é adequado afirmar que não sabia estar cometendo plágio. Esse é um conhecimento comum, certamente acessível a um estudante de Ensino Médio. Mesmo que seja verdade o desconhecimento do conceito de plágio, esse não é um argumento válido porque é evidente que não se pode se apropriar de um texto escrito por outra pessoa. Quanto à comparação com a produção acadêmica, está certo que, do ponto de vista das consequências, o plágio por estudantes do Ensino Médio é menos grave, mas continua caracterizando uma apropriação indevida do trabalho alheio e prejudica a formação do estudante. O uso desse argumento deve ser cauteloso e considerar esse desdobramento.
4. Não está errado. Em lugar de entender que o texto está ruim pela presença das citações, o estudante deve considerar que está mostrando que os dados usados são confiáveis e que desenvolveu habilidades importantes relacionadas ao procedimento de comunicação de pesquisas.
5. Oriente o programa a apresentar as fontes das informações que usou para compor o texto e verifique a confiabilidade e a atualidade delas. Cite essas fontes na pesquisa e indique que o texto foi produzido por meio de IA.

Bate-papo de respeito

O comentário do professor destaca o caráter multimidiático das práticas de linguagem contemporânea, que preveem a associação de muitos textos, vários deles de outros produtores. Essa discussão precisa considerar o papel da referência às fontes nesse contexto. O comentário diz respeito, ainda, à atual tendência de manipular textos produzidos por terceiros, algo que pode ser exemplificado com as produções de memes e *gifs*. Nesse caso, é importante que discutam a questão ética, que envolve essa apropriação, entre as quais o uso feito para ridicularizar alguém.

Acompanhe as discussões dos grupos para observar se estão procurando sustentar sua argumentação com exemplos e fatos. Faça uma rodada de fala coletiva, se observar que a discussão apresentou pontos que precisam ser retomados ou se identificar que as ideias levantadas por algum grupo merecem ser conhecidas pela turma.

Página 87

Se eu quiser aprender + – O uso da vírgula

Para algumas turmas, antes de propor as atividades, pode ser interessante retomar os conceitos de adjunto adverbial, pronome relativo e antecedente, ainda que se preveja que estudantes do Ensino Médio os dominem.

Página 88

Experimentando produzir uma reportagem multimidiática

A BNCC prevê a leitura e a produção de reportagens, inclusive multimidiáticas, no Ensino Fundamental. Espera-se que, nesta seção, os estudantes mobilizem esse conhecimento, bem como aquele construído pelo contato com o gênero em atividades propostas por outros componentes curriculares e pelo acesso à mídia. Além disso, as orientações para a produção levam à retomada de informações sobre o gênero, permitindo a revisão de características sociodiscursivas, temáticas, composicionais e estilísticas.

Ao propor a produção atenta do texto para não distorcer informações nem estabelecer um enfoque tendencioso, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LP43 e EM13LP45.

Planeje a produção considerando que parte dela precisará ser feita fora do horário de aula e que os estudantes terão de fotografar, filmar e gravar, além de editar textos, vídeos e áudios. Embora o ideal seja contar com um computador para o trabalho de edição, essa função pode ser realizada com um celular.

Avalie, considerando o contexto (localização da escola, características dos estudantes e das famílias), se as atividades fora da escola são viáveis. Envie às famílias uma explicação do trabalho e solicite autorização para os estudantes o realizarem, se for essa a prática da escola. Caso não sejam possíveis a observação e as entrevistas nas bibliotecas, oriente a turma a encontrar temas que possam ser desenvolvidos com entrevistas feitas com familiares e com a comunidade escolar, pesquisa de material publicitário disponível na internet, contatos por telefone e *e-mail* etc.

Considere a possibilidade de solicitar a produção individual das reportagens multimidiáticas para avaliar o desempenho dos estudantes, sobretudo na elaboração do texto escrito. Eles podem, porém, trabalhar em grupos e partilhar material nas etapas de pesquisa, coleta de informações e imagens e edição de áudios e vídeos.

A divulgação da reportagem para a comunidade escolar será feita por meio de cartazes a serem expostos na escola, que podem ter *QR codes* com o *link* do *blog*, caso isso seja viável.

Produção alternativa: Em lugar de uma reportagem multimidiática divulgada em *blog*, você pode propor a produção de uma reportagem com fotos para publicação em revista. Embora não corresponda, a rigor, a uma reportagem multimidiática, o texto verbal articulado com fotografias e planejado com detalhes de formatação também é uma produção multissemiótica.

Página 89

Planejando nossa reportagem multimidiática

Entendemos que os estudantes devem ter a oportunidade de escolher os temas e que esse processo contribui para sua autonomia, além de favorecer que criem uma relação mais afetiva com o trabalho a ser executado. Para apoiá-los na definição do tema, apresentamos dois exemplos acompanhados por perguntas que os tornam mais concretos. É importante que, no item 4, os grupos já sejam capazes de formular os temas e as perguntas. Caso perceba que têm dificuldade, ofereça mais temas e permita que escolham entre eles. Considere, na criação de novos exemplos, seu conhecimento acerca da realidade regional.

Página 91

Reescrevendo nossa reportagem multimidiática

Caso tenha optado por solicitar produção individual, esta etapa também poderá ser feita dessa forma. Os estudantes, se necessário, se apoiarão nos quadros de itens para avaliação disponíveis em outros capítulos.

Publicando nossa reportagem multimidiática

Se estiver sendo produzida uma reportagem para publicar em revista impressa, planeje com a turma a formatação dos textos de modo a haver alguma padronização entre as produções dos grupos. Mantenha a escolha de uma equipe de editores para fazer a introdução e organizar o sumário e convide outra equipe para criar a capa, escolhendo uma imagem coerente com o conteúdo e atraente para o público e formulando uma chamada de capa para cada reportagem. O nome da revista deve ser definido coletivamente.

E se a gente... fosse a outros lugares?

Propomos aos estudantes visitas virtuais para exemplificar possibilidades de acesso a diferentes experiências e ampliar o aproveitamento efetivo e crítico do enorme conteúdo disponível na internet. Sugerimos que a atividade seja feita como tarefa de casa para que despendam o tempo que considerarem necessário. Se não dispuserem dos equipamentos, considere propor a realização da atividade em grupos, organizados conforme interesses comuns.

Página 94

Etapa 3

Esta parte da atividade permite a exploração de ferramentais digitais de modo prazeroso, além de desenvolver a habilidade de curadoria, já que os estudantes deverão se envolver na pesquisa tanto de ferramentas digitais quanto de conteúdos que possam formar um itinerário coerente. Os trios podem ser montados por interesses: um terço dos estudantes deve ser convidado a ir à lousa para anotar seu nome e o tema que deseja pesquisar (Roma antiga, por exemplo), já considerando a natureza da pesquisa. Outro terço deve ser chamado e pode escolher formar uma dupla, caso identifique um interesse comum, ou anotar seu nome e tema. O último terço deve necessariamente aceitar um dos temas. No final, veja quais estudantes não entraram em trios e peça a eles que negociem um tema de interesse comum. A socialização será feita na etapa seguinte. Caso seja possível, substitua a exposição no mural pela postagem do itinerário no *blog* da turma.

Expressão – Um tema, tantos pontos de vista

Nesta atividade, os estudantes terão a responsabilidade de promover um fórum de debates na escola, assumindo todos os papéis necessários à organização e à realização do evento. Trata-se de uma oportunidade de desenvolver uma atuação autônoma e responsável, que submete a vontade individual às decisões do grupo em nome de um projeto coletivo. Além disso, o engajamento na discussão promoverá para o conjunto de estudantes – organizadores e público – a oportunidade de refletir sobre problemas que envolvem a coletividade, concorrendo para atuações pautadas por responsabilidade e consciência.

A atividade precisará ser adaptada à rotina escolar, considerando o número de estudantes envolvidos e a possibilidade de ocupação do espaço. Entendemos que o debate pode incluir turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, o que pode favorecer a integração dos estudantes e o engajamento nas atividades escolares.

A fala do especialista dará mais peso ao evento. Se não for possível contar com a presença de um convidado e a escola dispuser de estrutura para isso, contate especialistas e proponha a realização de uma videoconferência ou mesmo a produção de um vídeo para ser reproduzido no momento do fórum. O importante é que a escola seja mencionada para que os estudantes percebam que aquela é uma gravação feita especialmente para eles.

Página 96

Etapa 4 – Realização do evento

Se possível, convide professores e outros funcionários da escola a se dividir pelas salas de aula para acompanhar os debates e a interferir caso sintam a necessidade de corrigir rumos. Acompanhe os coordenadores de debate, que terão atuação direta com os demais estudantes. É importante estarem preparados para a discussão e cientes de sua responsabilidade com a manutenção de um ambiente saudável e produtivo.

Página 97

Etapa 5 – Avaliação do projeto

As discussões sobre atuações individuais são importantes para que os estudantes possam avaliar em que medida contribuíram para o sucesso do evento. Ajude-os a fazer essa discussão de maneira produtiva. Aproveite para expor suas observações acerca dos resultados do projeto.

Capítulo 4 Resenha: um espaço de apreciação qualificada

Este capítulo enfoca a resenha crítica, gênero de grande alcance na contemporaneidade, pois, além de ser divulgado em publicações escritas, tem circulado em vídeos e áudios de diferentes produtores de conteúdo. Trata-se de um gênero que, possivelmente, faz parte das experiências cotidianas de vários estudantes e que tem servido de modo significativo à expressão da cultura juvenil.

As **questões de antecipação** propostas investigam que conhecimentos os estudantes têm sobre o gênero resenha, políticas afirmativas e sequências descritivas e argumentativas. Na subseção **Refletindo sobre o texto**, além das questões investigativas gerais sobre a resenha em análise, dedique um tempo à questão em **Fala aí!**, que trata da polêmica linguagem neutra. Se for necessário, apresente o que defende o professor Marcos Paulo Santos, especialista em linguagem inclusiva (ver orientação relativa à página 100).

Atente também para o boxe **Biblioteca cultural**, que trata do futurismo indígena, movimento literário que reúne autores nativos que criam obras de fantasia e ficção científica com temas e personagens oriundos das culturas indígenas. As questões que compõem a subseção ***Zoom* na língua** antecipam a discussão sobre composição dos períodos, tópico explorado com profundidade na seção seguinte. Em **Investigando nossa língua**, abordamos as orações subordinadas. De um lado, pretendemos desenvolver habilidades de leitura ao destacar traços semânticos introduzidos pelas orações que expandem as construções que são base dos períodos ou adicionam circunstâncias e imprimem variações estilísticas nos textos. De outro lado, intencionamos que os estudantes se tornem mais sensíveis às várias formas disponíveis na língua de construção de períodos, ficando mais proficientes. Nesse sentido, a nomenclatura deve ser entendida como

recurso útil para a compreensão de determinadas relações, que podem ser elucidadas pelos nomes atribuídos, e para a expressão daquilo que se quer comentar sobre os textos.

Em **Investigando +**, dedique especial atenção à questão 1, que analisa um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); à questão 3, que parte de uma passagem do romance *Ainda estou aqui*, de Marcelo Rubens Paiva; e à questão 5, que é importante porque dá continuidade à reflexão sobre a formação do português brasileiro e sua relação com o português europeu. Sugerimos que as atividades da seção sejam feitas e corrigidas em partes, de modo a favorecer uma consolidação paulatina dos conhecimentos tanto na feitura quanto na correção dialogada.

Na seção **Experimentando produzir uma resenha crítica**, os estudantes são orientados a produzir uma resenha escrita e a retextualizá-la para publicação em vídeo. São desenvolvidas, principalmente, as habilidades EM13LP15, relativa à produção de textos escritos e multissemióticos; EM13LP51, relativa à seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo segundo as predileções do estudante; e EM13LP53, relacionada à produção de comentários apreciativos e críticos sobre produtos artísticos. Considere a possibilidade de recolher as resenhas escritas para avaliação. Caso seja viável, na realidade de sua escola, oriente o uso de um *software* de edição de texto para essa produção, de modo a facilitar a posterior preparação para a divulgação.

Se achar conveniente, aproveite a atividade para ritualizar o encerramento do Ensino Médio, criando uma oportunidade de os estudantes deixarem lembranças para os colegas.

Página 99

Leitura inicial

Diálogo interdisciplinar com Geografia. Comente com o professor de Geografia que os estudantes entrarão em contato com informações sobre o povo Terena. Ele pode, entre outras possibilidades, explorar o *site* Povos Indígenas do Brasil, produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), em que há dados bastante completos sobre esse povo: localização, população, língua, organização social, relação com os colonizadores europeus e com instituições estatais (SPI e Funai), entre outras informações. O estudo desse povo pode permitir ao professor desenvolver temas que sejam importantes para a compreensão da causa indígena no Brasil hoje.

Os estudantes contam com a transcrição das falas do episódio "Ficção e identidade Terena" (do início até 00:03:44 e de 00:07:38 a 00:10:43) acompanhada da reprodução de alguns *frames* do vídeo, mas é interessante que possam assistir à produção integralmente para que verifiquem a articulação entre linguagem verbal e outras semioses, determinantes para a produção do sentido. Caso não seja possível projetar o vídeo, permita o acesso por celulares em sala de aula ou solicite que o vejam como tarefa de casa.

Página 100

Fala aí!

Ajude os estudantes a perceber que esse é um campo de trabalho a ser considerado e que os influenciadores digitais e produtores de vídeo são empreendedores, como outros quaisquer. Embora sejam associados frequentemente ao ganho fácil, são profissionais que assumem responsabilidades contratuais com as marcas que compram seus serviços e com a equipe de profissionais (produtores de vídeos, maquiadores, fotógrafos etc.) que contratam. Trata-se de uma profissão que pode ser rentável, mas exige a manutenção de determinada imagem pública e a produção acelerada de conteúdos.

Página 102

Refletindo sobre o texto

Sugerimos a discussão coletiva dos quatro primeiros itens, que relacionam escolhas da resenhista com propósitos específicos, relativos a seu projeto. Em seguida, os estudantes podem realizar oralmente, em grupos, as questões 5 a 7, que dizem respeito ao gênero textual, tomando nota das principais informações. Acompanhe as discussões para tirar dúvidas. Em lugar de corrigir, peça aos grupos que, induzidos pelas questões, identifiquem os aspectos do gênero, que podem constituir um algoritmo de apoio (e não balizas) para a leitura e a produção de resenhas.

Fala aí!

O professor Marcos Paulo Santos, especialista em linguagem inclusiva, defende que a abordagem deveria ocorrer na escola, uma vez que se trata de uma variedade linguística. Assim como as demais variedades, essa deve ser considerada legítima e ser compreendida em seu contexto de uso, que envolve, no caso, usuários com determinado posicionamento político e situações específicas. Ainda, seria possível debater, nas aulas, o aspecto morfológico de algumas propostas que inviabilizam um uso oral, como o emprego de símbolos em lugar das vogais que sugerem gênero (*todxs*, por exemplo). Tal como é feito em outras variedades, o uso não seria exercitado nem recomendado em situações de comunicação formal, em que se espera o emprego da norma-padrão. A ausência da discussão deslegitima esse uso da língua e desconsidera uma questão linguística contemporânea relevante, além de significar um silenciamento indevido, uma vez que a linguagem inclusiva se encaixa em um debate maior sobre o respeito aos direitos humanos e no combate aos preconceitos de toda ordem.

Durante as discussões, esteja atento para coibir falas preconceituosas contra pessoas que não se identificam com os gêneros masculino e feminino e, se achar conveniente, explique que o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, em 13 de junho de 2019, que condutas homofóbicas se enquadram na tipificação da Lei do Racismo.

Biblioteca do professor

Caso deseje ler sobre o tema, sugerimos o artigo, disponível na internet, no qual nos apoiamos para a construção desse encaminhamento de discussão:

SANTOS, Marcos P. Temos espaço para um pronome neutro? O lugar de uma linguagem inclusiva na sala de aula. **Escrevendo o futuro**, São Paulo, 4 maio 2022.

Página 104

Zoom na língua

As questões colocam em evidência a composição dos períodos, investigando as escolhas do falante e as alternativas de formulação. A reelaboração pedida na primeira questão leva os estudantes a considerar aspectos da sintaxe do português.

As demais solicitam procedimentos que destacam a equivalência sintática entre termos/sintagmas e orações e os mecanismos de coordenação e subordinação. Sugerimos que sejam feitas individualmente, com correção detida, de modo a revisar orações coordenadas e orações subordinadas adjetivas e preparar a turma para a continuidade do estudo do período composto. Considere a possibilidade de dividir a tarefa em partes (1 e 2; 3 e 4), com correções separadas, a fim de ajudar os estudantes a sanar dúvidas durante o processo.

12. Discuta com os estudantes a manutenção de *super-*. Trata-se de uma marca que poderia ser mantida em uma escrita de média formalidade, como é o caso de algumas publicações de resenhas.

Página 105

Alternativas de construção

Como você deve ter observado, nos três volumes de Língua Portuguesa desta coleção, procuramos não isolar o estudo das orações desenvolvidas e reduzidas por entender que esse procedimento não favorece a compreensão dos mecanismos sintáticos da língua.

Caso entenda que o conteúdo da seção é muito complexo, avalie intercalar a exposição teórica às atividades de **Investigando +**. Sugerimos três etapas: (**1**) abordar a introdução com a atividade 1; (**2**) tratar da parte voltada ao estudo das orações substantivas e à revisão das orações adjetivas com as atividades 2 e 3; (**3**) apresentar o trecho destinado ao estudo dos pronomes relativos com a atividade 4. No Capítulo 5, abordaremos as orações adverbiais e serão propostas atividades que articulam a análise de todos os tipos de oração e associam esse conteúdo a aspectos da norma-padrão e à reflexão sobre uso.

Página 106

Analise os períodos com os estudantes para que identifiquem o sujeito, o verbo e seu complemento. Isso favorecerá a percepção de que a oração destacada no primeiro exemplo complementa a forma verbal *falou* (assim como *expectativa* completa *tem*, no segundo exemplo) e a oração destacada no segundo exemplo, o nome *expectativa*.

Depois, na lousa, analise com os estudantes o período "Isso informa os leitores não indígenas que os sujeitos indígenas também existem na cidade". Peça que identifiquem o verbo e seus complementos, explique que o verbo *informar*, segundo a norma-padrão, prevê um objeto direto e um objeto indireto e solicite que verifiquem se isso ocorre no período. Eles observarão que há dois complementos com função de objeto direto, uma vez que não foi usada a preposição. Peça-lhes, então, que adaptem o período à regência com dois complementos diferentes. Os estudantes poderão apresentar "Isso informa aos leitores não indígenas que os sujeitos indígenas…" ou "Isso informa os leitores não indígenas de que os sujeitos indígenas…". Esse processo contribui para que percebam as equivalências sintáticas, o que favorece a compreensão da nomenclatura.

Página 108

Investigue

Os estudantes podem mencionar, por exemplo, a busca da citação, entre aspas, usando repositórios de livros ou de artigos de divulgação científica ou artigos acadêmicos, que, em geral, preocupam-se com a referenciação, permitindo chegar até a fonte original. Podem, também, discutir a necessidade de se considerar o contexto de publicação para evitar distorções do sentido. Comente que as citações de Sigmund Freud e Jean-Paul Sartre examinadas na seção foram confirmadas nas seguintes fontes:

- FREUD, Sigmund. *In*: VIEIRA, C. de abreu. A primeira entrevista em psicanálise: um clássico da psicanálise. **Revista Formadores**, Cachoeira, BA, v. 10, n. 5, p. 122, nov. 2017.
- SARTRE, Jean-Paul. **A idade da razão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961. p. 125.

A citação de Sartre, como é comum ocorrer na divulgação de citações, foi adaptada. A frase original é "que não se é homem enquanto não se encontra alguma coisa pela qual se está disposto a morrer".

Página 109

Fala aí!

Embora possa ser incômodo conhecer as possíveis críticas dos estudantes, é importante que eles tenham a oportunidade de avaliar a qualidade da experiência que têm na escola e falar das dificuldades, inclusive para que possam, ainda no Ensino Médio ou já fora dele, participar da proposição de mudanças para melhorar a educação no país. O movimento geral de crítica da sociedade não é acompanhado por uma disposição para compreender a complexidade que envolve a educação e para contribuir para as mudanças, uma mentalidade que precisa ser alterada.

Página 111

4. Caso entenda que são necessárias mais atividades de consolidação, selecione algumas orações deste texto para análise. Ele oferece bons exemplos de oração adjetiva restritiva e explicativa, tanto desenvolvidas quanto reduzidas, e possibilidade de comparação entre o pronome relativo *que* e a conjunção integrante *que*.

Fala aí!

Estimule os estudantes a falar de seus projetos pessoais. O objetivo da atividade é contribuir para que reflitam sobre o futuro, vendo-se como jovens potentes. Tente desconstruir as falas que trouxerem apenas frustrações, receios ou sentimento de inoperância, apontando a possibilidade de encontrarem caminhos que atendam às expectativas pessoais.

Página 112

5. Esta atividade foi planejada para que os estudantes deem continuidade à reflexão sobre a formação do português brasileiro e sua relação com o português europeu. Por meio das respostas, poderão reforçar sua compreensão da norma-padrão, analisar a língua em uso e discutir o papel da escola no ensino da língua, pela perspectiva da decolonialidade. Sugerimos que a atividade seja feita coletiva e progressivamente, com tempo individual para os itens **a** e **b**.

Página 115

Retextualizando minha resenha

Os estudantes vão se dedicar à adaptação da resenha escrita para uma apresentação em vídeo, considerando-a como uma fala planejada e passível de edição. Nesta etapa, poderão desenvolver habilidades relativas à produção de

textos orais (EF13LP16), à elaboração de roteiros (EF13LP15) e ao uso de *softwares* de edição de vídeos (EM13LP18).

Roteiro

Não são esperadas dificuldades na elaboração do roteiro, mas sugerimos que, após alguns minutos de produção, você interrompa os estudantes para perguntar como estão procedendo. No Capítulo 2 do volume 1, os estudantes aprendem como se produz um roteiro de áudio. A mesma base pode ajudá-los a planejar e a organizar o conteúdo da resenha em vídeo. Se necessário, retome o modelo desse capítulo e, coletivamente, promova a adaptação. A experiência de produção de curta-metragem, no Capítulo 4 do volume 1, também dá suporte a esta produção.

Fala

É importante que os estudantes sejam encorajados à autoavaliação e que saibam definir critérios válidos, apoiando-se nas experiências acumuladas e na própria orientação para a atividade. Pergunte quais critérios consideraram importantes nesta avaliação.

Divulgação

Esta etapa favorece o desenvolvimento, principalmente, das habilidades EM13LP46, relativa ao compartilhamento de sentidos construído na leitura de textos literários (aqui estendidos a outras manifestações do campo artístico-literário), percebendo eventuais tensões, e EM13LP21, relacionada ao reconhecimento de afinidades e ao compartilhamento de gostos por meio da participação em publicações culturais.

Propomos aproveitar a atividade para estimular a autonomia dos estudantes e a integração entre as turmas, caso mais de uma esteja realizando o processo. Solicite a cada turma que eleja um representante para a comissão que vai preparar a revista e outro para a que vai organizar a exposição no *blog*. As turmas devem orientar seus representantes sobre o que consideram necessário para que a divulgação das resenhas seja bem-sucedida. No caso da comissão responsável pela revista, é esperado que mencionem, por exemplo, a necessidade de um padrão para uniformização dos textos, criação de página de abertura, sumário, capa etc. Já no caso da comissão responsável pela exposição, devem citar a preparação de cartazes com a apresentação da atividade, os títulos das resenhas, seus autores e, se isso for possível, considerando a tecnologia à disposição, os *QR codes* de acesso. As resenhas deverão ser armazenadas no *blog* da turma. Essa participação coletiva tem o objetivo de engajá-los no processo de compartilhamento de produções culturais.

Acompanhe a produção do material e, com a ajuda de outros professores, divulgue a atividade a todas as séries, convidando os estudantes a interagir com os autores das resenhas. Isso poderá ser feito com a disponibilização de papel e caneta na área em que estão sendo expostas as cópias da revista. É interessante que as comissões definam uma maneira de fazer esse convite aos colegas.

Capítulo 5 Palestra: uma fala bem preparada

Este capítulo trata de um gênero essencial na vida dos estudantes: a palestra. Para exemplificar esse gênero oral, selecionamos um capítulo da obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, produzido de uma palestra proferida pelo filósofo e ativista indígena em um evento realizado na Universidade de Lisboa, em Portugal.

Dedique um tempo às **questões de antecipação** propostas no capítulo. Elas serão importantes para detectar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a já icônica – e bastante midiatizada – fala de Ailton Krenak acerca do que o ativista considerava ser um retrocesso na luta pelos direitos indígenas e sobre o instigante título da palestra.

Na subseção **Refletindo sobre o texto**, dê especial atenção à questão 3, que se comunica com uma das questões de antecipação, e à questão 6, em que apresentamos a transcrição de uma passagem de outra palestra proferida por Krenak. Na subseção ***Zoom* na língua**, as atividades realizadas pelos estudantes procuram analisar a construção linguística de alguns períodos da palestra de Krenak, dando ênfase à relação de subordinação, tópico já iniciado no Capítulo 4.

Na seção **Investigando nossa língua**, aprofunda-se o estudo da oração subordinada adverbial e do valor semântico das conjunções. Na seção **Investigando +**, destacamos a questão 2, que propõe uma análise de um poema de Nêgo Bispo (acompanhada dos boxes **Biblioteca cultural**, sobre o poeta quilombola, e **Investigue**, que faz referência ao artigo 2º do Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003); a questão 4, **É lógico!**, que convida os estudantes a construir um algoritmo a fim de orientar o uso de vírgula com orações adverbiais; e a questão 5, **Bate-papo de respeito**, que propõe um diálogo com o poeta mato-grossense Manoel de Barros.

A seção **Experimentando produzir um discurso** tem duas partes: primeiro, os estudantes vão preparar um discurso e considerar que essa versão escrita será publicada em uma revista; depois, vão adaptá-la para uma leitura em um evento público. A atividade dá continuidade à reflexão proposta por Krenak acerca da viabilidade de futuro para a humanidade sem uma mudança nas concepções que definem o modo como vivemos. Escolhemos como tema a pergunta *O que os jovens podem esperar do futuro?*, que dá a eles a possibilidade de tratar de questões éticas próprias da condição juvenil e de temas relevantes para eles, escolhidos conforme suas realidade e sensibilidade, e definimos como contexto a divulgação em um evento de encerramento do Ensino Médio. Incentivamos que esse evento ocorra e seja um dos ritos de ruptura com a escola de Educação Básica.

Diferentemente dos discursos de formatura, costumeiramente marcados pela questão da afetividade, os discursos que orientamos têm como objetivo estimular a reflexão e o diálogo entre os jovens acerca do convívio social, que tende a se ampliar na nova fase. Sugerimos que a escola promova o evento de encerramento de ciclo, com discursos do diretor ou coordenador, de um professor do Ensino Médio e de um estudante por turma. Para que todos os discursos circulem, indicamos que seja feita uma revista impressa, se possível com cópias para todos os estudantes.

Página 117

Leitura inicial

Diálogo interdisciplinar com Geografia, História e Sociologia. A palestra de Ailton Krenak e a própria receptividade a seu discurso podem ser abordadas pelos professores de

Geografia, História e Sociologia. Pode ser interessante, por exemplo, abordar com os estudantes como os especialistas portugueses estão tratando, atualmente, o processo de expansão marítima e suas consequências. Os professores também podem conduzir a reflexão sobre temas como imperialismo, descobrimento e escravidão, apresentando, por exemplo, como esses assuntos são tratados nas escolas portuguesas e comparando o que ocorre em Portugal com a postura decolonial que procura se afirmar no Brasil, sobretudo em relação ao processo europeu de colonização.

Sugerimos conduzir uma primeira leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta por um ou mais voluntários.

1. Caso considere adequado, mencione que Krenak, que havia participado de comissões para elaborar o anteprojeto da Constituição brasileira, reagia a parte da imprensa brasileira que questionava a necessidade de garantir direitos específicos aos indígenas, principalmente em relação à terra.

Página 119

Refletindo sobre o texto

Sugerimos que as atividades sejam feitas em partes. Os estudantes podem resolver, individualmente, as três primeiras atividades e, em seguida, em trios, podem fazer a primeira correção, chegando a respostas consensuais. Essa etapa permitirá aos grupos perceber detalhes importantes para a construção do sentido do texto. Depois, faça uma correção detida, ajudando os estudantes a compreender aspectos da palestra que não foram considerados por eles. Insista para que apresentem suas dúvidas caso não consigam acompanhar seu raciocínio. Se for possível, sugira que respondam à atividade 2 em um material à parte e recolha-o para correção (preferencialmente a versão individual), que solicita uma identificação construída a partir de inferência. As atividades 4 a 6 podem ser resolvidas oralmente, especialmente a última, que conta com conhecimento prévio acerca do gênero palestra.

4. A questão exige paráfrase a partir de inferência. Verifique se os estudantes conseguiram perceber a função das perguntas retóricas feitas por Krenak no final do segundo parágrafo.

5. **b.** Trata-se de uma questão complexa de inferência, já que Krenak deixa nas entrelinhas a relação entre não ter a resposta, encontrar uma plateia cheia e tratar a sustentabilidade como mito. Caso os estudantes não consigam depreender essa resposta, construa o sentido com eles.

Página 120

***Zoom* na língua**

Sugerimos que as atividades sejam resolvidas individualmente. Elas devem ser corrigidas para verificação de dúvidas e serão objeto de estudo da seção **Investigando nossa língua**.

Página 122

2. Aproveite para explicar aos estudantes que não é produtivo decorar listas de conjunções para classificar orações adverbiais; é mais interessante aprender a compreender o sentido produzido por seu uso. A memorização é interessante, por outro lado, para ampliar o repertório de recursos; nesse caso, o uso das conjunções memorizadas é, em um primeiro momento, planejado, até que seja incorporado ao vocabulário ativo.

Página 123

Investigando +

Sugerimos que as duas primeiras atividades sejam feitas individualmente e corrigidas na sequência para que os estudantes identifiquem dúvidas e as resolvam antes de continuar a investigação. Note que há uma pesquisa associada à atividade 2, e pode ser interessante solicitá-la como lição de casa. A atividade 3, **Esmiuçando o Enem**, está programada para estudo em dupla. Por fim, o **Bate-papo de respeito** prevê uma discussão coletiva.

Página 124

Investigue

Diálogo interdisciplinar com Geografia ou História. Sugira ao professor de Geografia ou de História que, partindo do poema e da pesquisa, amplie a discussão sobre as comunidades quilombolas e, eventualmente, outros povos do campo. É possível, por exemplo, solicitar que grupos de estudantes pesquisem, em diferentes empresas de mídia, a referência a essas comunidades a fim de destacar o tipo de informação apresentada e o viés de abordagem. Com base nisso, podem discutir a relação do Estado e da sociedade brasileira com essas minorias.

Segundo o artigo 2º do decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003, "consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida".

As comunidades quilombolas valorizam e preservam a tradição cultural e se localizam, majoritariamente, em áreas rurais. Muitas delas extraem a maior parte de seu sustento da natureza. No entanto, seus integrantes não vivem isolados. Os quilombolas se relacionam com a sociedade em geral, têm atividades econômicas fora da comunidade, recebem visitantes para atividades de turismo cultural ou natural, entre outras ações. Há, inclusive, incentivos para os jovens frequentarem universidades (Bolsa Permanência).

Página 125

3. **d.** Aproveite para explicar aos estudantes que o Enem não avalia o domínio da nomenclatura e, portanto, não são esperadas questões de classificação sintática. Geralmente, perceber os mecanismos sintáticos é suficiente para a resolução das atividades. Neste item, por exemplo, os estudantes poderiam notar que, nos versos da alternativa A, a palavra *que* conecta uma oração ao verbo que complementa, sem expressar um sentido específico, enquanto nas alternativas B e E, *que* introduz uma oração que especifica o termo anterior.

5. **Bate-papo de respeito.** É esperado que o percurso feito neste capítulo tenha ajudado os estudantes a perceber que há várias formas de elaborar os enunciados, as quais podem

resultar ou não em nuances de sentido. Sensibilizados para esse uso, na discussão vão conversar acerca de sua relação pessoal com a língua. Aproveite o momento e faça um ritual de finalização dos estudos da linguagem na Educação Básica, remetendo ao percurso que traçaram desde a entrada na escola até o presente, passando pela alfabetização e pela aquisição de conhecimentos que lhes permitiram não apenas usar a língua como ferramenta, mas também investigá-la, desenvolvendo habilidades que contribuíram para que fossem melhores leitores e produtores de textos. Pergunte, por fim, se alguns dos estudantes gostariam de comentar as experiências que tiveram na área de Língua Portuguesa, momento em que poderão contar tanto de aprendizagens significativas quanto de frustrações. Se houver na turma estudantes que têm o português como segunda língua, convide-os a falar também. Conduza a conversa de modo a finalizar com palavras que reforcem o valor positivo do que conseguiram alcançar ao longo do tempo.

Página 128

Divulgando meu discurso

Sugerimos que todos os discursos sejam publicados em uma revista. Caso a escola tenha várias turmas e elas sejam numerosas, pode-se pensar em mais de uma publicação. Verifique se é possível fazer cópias da revista para todos os estudantes; se isso não for viável, produza algumas para deixar na biblioteca e, havendo possibilidade, disponibilize o material digitalizado no *blog* da turma.

Página 129

Caso não seja possível realizar o evento, forme grupos de cinco ou seis estudantes para que leiam os textos em pequenos comitês e escolham um deles para ser lido para toda a turma.

Para encerrarmos

1. A pergunta abre espaço para que os estudantes comentem como estão se sentindo nessa fase de descolamento dos colegas e dos professores que os acompanharam nos últimos tempos. Ainda que as turmas e o corpo docente se alterem todos os anos, há uma configuração que se mantém e que é sempre familiar. Para a maioria deles, o final do ano já indicava como seria o começo do próximo, uma segurança que é retirada de muitos deles neste momento.
2. A questão leva os estudantes a pensar em mudanças concretas em sua vida. Para alguns, o final do Ensino Médio corresponde a uma mudança significativa, com a entrada no mundo do trabalho. Coincide, também, com a maioridade e suas conquistas e deveres. Para outros, pode significar um alívio, tendo em vista os esforços feitos para concluir a educação básica quando já estavam trabalhando ou sendo responsáveis por famílias. Há, ainda, aqueles para quem não há uma mudança efetiva, porque continuarão vivendo com os pais e dando continuidade aos estudos, entre outras possibilidades.
3. A questão novamente coloca os estudantes diante da existência de juventudes no plural. O objetivo é que consigam transformar em pensamento organizado as diferenças – de interesses, de valores, de oportunidades – que perceberam ao longo dos anos. Essa percepção é fundamental para consolidar o respeito à diversidade e, assim, incentivar o convívio social democrático.

Capítulo 6 Experienciando combater a desinformação

Este capítulo trabalha a experiência crítica, e o foco específico da sequência didática é o fenômeno das *fake news*, ou *desinformação*, que é o termo que tem sido usado. O objetivo é instrumentalizar os estudantes para que sejam capazes de ler uma notícia criticamente e de instruir as pessoas a agir da mesma forma.

Inicialmente, em **E se a gente... checasse?**, eles vão ler e analisar uma postagem de conteúdo falso. Na **Leitura 1**, conhecerão uma reportagem feita por uma agência de checagens a respeito do mesmo fato abordado na postagem. Em seguida, em **E se a gente... participasse de um painel integrado?**, vão formar grupos, e os integrantes de cada um deles devem ter acesso a textos diferentes, ainda que todos focados na questão da desinformação e da bolha social. Na sequência, uma discussão sobre o tema é proposta e, com base nela, os estudantes escreverão um artigo de opinião.

Para dar sequência à reflexão sobre a desinformação, a **Leitura 2** apresenta a metodologia seguida por uma agência de checagem brasileira.

Fechando o percurso didático, na seção **Expressão**, os estudantes criam um jogo em que devem ensinar as crianças a agir de maneira crítica ao interagir com a internet. O objetivo é que criem um jogo pensando em como levar o conhecimento construído ao longo do capítulo para estudantes de 8 a 10 anos.

Página 132

Etapa 2

Sugestões:

- "ONG lança vaquinha internacional para limpeza das praias do Nordeste" (Fabio Nóbrega, **Folha de Pernambuco**, 28 out. 2019). A notícia trata da iniciativa da ONG Salve Maracaípe, que iniciou uma campanha internacional para conseguir doações que ajudassem nas atividades de limpeza do mar. O dinheiro serviria para comprar comida, água e equipamentos para as pessoas que estavam realizando a remoção do óleo das praias. A ONG previa que seriam necessárias atividades de monitoramento por muitos anos.
- "Mergulhadores buscam origem do óleo" (Yuno Silva, **Tribuna do Norte**, 23 nov. 2019). A notícia menciona mergulhos feitos pela Marinha, Idema, ONG Oceânica e Corpo de Bombeiros do Rio Grande do Norte para monitorar o acúmulo de óleo em parrachos, arrecifes e estuários. Explica que a ONG atua com os pescadores artesanais e realiza mergulhos para monitorar a fauna e a flora marinhas no sul do estado, principalmente.

Amplie a atividade pedindo aos estudantes que, em grupos, comparem os materiais obtidos e avaliem a confiabilidade de suas fontes. Para isso, eles precisarão usar computadores

ou celulares. Devem excluir como fontes postagens em redes sociais e textos em *blogs* e *sites* cujas informações não estejam respaldadas em outras publicações que, tendo maior alcance, sofrem maior fiscalização.

Página 134

Investigue

Diálogo interdisciplinar com Biologia e Geografia. Converse sobre a atividade com os professores de Biologia e Geografia para verificar se é interessante aumentar o alcance da investigação, de modo que os estudantes percebam se eventuais consequências desse acidente constituem um padrão.

O resultado da pesquisa dependerá do recorte escolhido. Por exemplo, se o foco for o meio ambiente, é esperado que mencionem dados como os que foram produzidos pelo Instituto de Ciências do Mar (Labomar) da Universidade Federal do Ceará, em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa). Segundo o artigo de revisão produzido pelas entidades em 2023, o óleo chegou a dez ecossistemas, entre os quais bancos de rodolitos, praias, prados de ervas marinhas, estuários com manguezais e recifes com corais em águas rasas e em zonas entremarés, e provocou anormalidades em larvas e ovos, alterações comportamentais, alterações morfológicas de espécies, contaminação por metais e hidrocarbonetos tóxicos, mudanças nas taxas de sobrevivência, diminuição na riqueza geral das espécies e aumento oportunista de organismos mais tolerantes a óleos, entre outros problemas. Sugerimos que os estudantes listem, na lousa, as fontes usadas nas pesquisas e que, em conjunto, avaliem as mais confiáveis.

E se a gente... participasse de um painel integrado?

Para participar de um painel integrado, os estudantes devem utilizar estratégias de leitura adequadas aos objetivos de organizar informações e comunicá-las aos pares, o que põe em evidência a habilidade EM13LP28. Nessa metodologia, os estudantes entram em contato com ideias e conceitos acerca de um tema único por meio de diferentes textos. Cada integrante de um grupo recebe um dos textos e responsabiliza-se por comunicar as informações aos colegas em duas etapas: uma troca entre leitores do mesmo texto, para o aperfeiçoamento da compreensão, e uma troca entre leitores de textos diferentes, para a composição do todo. O ideal é que os estudantes não tenham acesso ao material lido pelos demais integrantes do grupo, mas, tendo em vista a facilitação do trabalho do professor, sobretudo daquele que não dispõe de condições de fazer impressões, optamos por reproduzir no livro do estudante o conjunto de textos.

Reserve 20 minutos para a etapa 1, em que devem ser feitas a leitura individual e a produção da síntese. Se achar conveniente, essa pode ser uma tarefa para casa. A etapa 2, de troca entre "especialistas", necessita de 10 minutos, uma vez que todos estão familiarizados com as informações e devem ser evitadas as repetições. Os grupos devem ter quatro ou cinco integrantes para que todos consigam apresentar o material produzido. A etapa 3, de troca entre integrantes que leram textos distintos, precisa de 25 minutos para que as ideias sejam apresentadas, comparadas e discutidas. A etapa 4 exige 30 minutos para a execução e 20 para a correção e discussão coletiva.

Perceba que não é necessário que, ao final da etapa 4, todos os dados presentes nos textos do painel tenham sido aproveitados; a continuidade da sequência didática levará à revisitação dos textos autonomamente pelos estudantes.

Biblioteca do professor

Sugerimos a leitura das obras a seguir para conhecer mais sobre educação midiática, especialmente no contexto das crianças e jovens, e entrar em contato com exemplos e sugestões de práticas relativas a esse tema:

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

Página 135

Resumo dos textos:

Texto 1 – Traz o conceito de bolha, fundamental para a discussão: "microcosmo digital no qual todas as pessoas que eu sigo e que me seguem pensam exatamente como eu", "ambiente mais rico e fértil para a disseminação das *fake news* que alimentam a pós-verdade". Menciona que surgem do comportamento dos usuários de redes sociais, que seguem quem interessa e bloqueiam aqueles de quem divergem, e da ação dos algoritmos. Destaca que são mais vulneráveis pessoas idosas, por não estarem treinadas para reconhecer desinformação, e jovens, por confundirem qualquer manifestação como direito à opinião. Reforça que se separam a realidade e a "realidade" que corresponde aos desejos e às crenças.

Texto 2 – Trata do efeito das bolhas, expõe a ação dos algoritmos na formação delas e apresenta como antídoto o comportamento refletido e crítico, com sugestões de ação, como evitar a resposta imediata (*likes*) às postagens.

Texto 3 – Apresenta a ideia de que os especialistas preferem trocar a expressão *fake news* por outras capazes de exprimir com mais precisão todas as situações que envolvem a "desordem informacional". Distingue *misinformation* ("informação falsa") de *disinformation* ("informação falsa propositalmente divulgada para enganar pessoas") e de *mal-information* ("disseminação de informações corretas, mas com intuito de prejudicar") e trata das várias manifestações desses processos.

Texto 4 – Examina um processo judicial envolvendo uma revista e a agência de checagem que avaliou como falsas duas de suas publicações. A revista, que alegava ter sido censurada e prejudicada financeiramente pela agência, obteve sucesso no primeiro julgamento, mas a decisão foi revertida em outra instância, tendo como base as considerações de que a agência utilizou métodos legítimos e de que a checagem é uma ação fundamental no presente.

Texto 5 – Relata que a Unesco, com base em uma consulta feita em 134 países, definiu sete princípios para a regulação das redes sociais, de modo a garantir a coesão social, a paz e a estabilidade, sem prejudicar a liberdade de expressão. Um dos princípios em destaque é o estabelecimento de uma rede

de reguladores públicos e independentes que impeçam que as empresas digitais se aproveitem das disparidades entre as regulamentações dos vários países. Outro é a ampliação da moderação de conteúdo, que deve se realizar por ação humana ou por algoritmos.

Página 140

Etapa 4

Esta etapa propõe aos estudantes a aplicação do que leram na resolução de problemas. Ela evidencia o grau de adesão de cada participante à proposta, pois a resolução depende do conhecimento construído coletivamente pelo grupo, apoiado no conhecimento dos especialistas. A verificação inicial de compreensão, na atividade 1, contribui para estabelecer a confiança do grupo em cada um de seus integrantes. Sugerimos que os estudantes registrem as respostas para correção posterior.

Página 141

8. É uma atividade produtiva para avaliação do grau de autonomia dos estudantes em relação aos roteiros de leitura. No momento da correção, verifique se analisaram adequadamente a tirinha, reconhecendo a existência de dois personagens em cena e, principalmente, a exploração do duplo sentido do termo *bárbaro*. Se perceber que não houve compreensão do efeito produzido pela palavra, aponte-o e peça a reelaboração da resposta.

9. Verifique, inicialmente, se os estudantes compreenderam o gráfico, pedindo a um deles que explique o que está expresso e que outro complete ou corrija a resposta dada. Eles devem apresentar a tendência crescente de uso de mídias sociais (7 pontos) e a tendência decrescente, em ritmo mais rápido (10 pontos), de uso de *sites* e aplicativos de jornalismo. É interessante que notem que não existe oscilação nas tendências. Em seguida, solicite aos grupos que apresentem, por meio de um integrante, as conclusões. É esperado, de um lado, que considerem que o acesso por meio das mídias sociais pode levar a um consumo de notícias específicas, contribuindo para as bolhas, além de, por vezes, as mídias sociais incluírem a mediação de personalidades e *influencers* que não são especialistas no assunto nem jornalistas. De outro lado, pode-se considerar que o acesso direto também pode ser prejudicial caso sejam procuradas sempre as mesmas fontes, dado que as linhas editoriais delas talvez reduzam a visão do tema. Nesse sentido, lidar com as várias fontes trazidas pelas mídias sociais pode ser benéfico. O importante é que os estudantes reconheçam a necessidade de uma leitura crítica do material a que têm acesso.

É possível adaptar a atividade considerando uma parceria com o professor de Matemática. Em lugar de analisar o gráfico disponível, o professor da disciplina pode buscar a edição mais recente do relatório feito pelo mesmo instituto para levantar os números referentes aos últimos anos e apresentá-los aos estudantes, com orientações para a montagem do gráfico. Ele pode, inclusive, absorver outras fontes citadas no relatório (agregadores de conteúdos, *e-mail*, busca etc.), caso queira um gráfico mais complexo. A análise, feita em sua aula, passaria a considerar, nesse caso, os dados mais recentes, que podem confirmar ou refutar aqueles registrados no gráfico apresentado na questão.

Bate-papo de respeito

Esse debate dá continuidade à reflexão sobre a prevalência de crenças e opiniões sobre fatos, destacando a importância de assumir uma postura flexível e, dentro do possível, agir para minimizar o efeito bolha. Sugerimos que as perguntas sejam discutidas em grupos por cerca de 10 minutos para que os estudantes possam falar de sua própria experiência. É esperado que reconheçam que, em algumas situações, sentiram-se incomodados com algo que estava sendo discutido, por exemplo, em grupos em aplicativos de mensagens ou redes sociais – difamação de alguém, análise limitada de um acontecimento, informações sem sustentação etc. Após as discussões, peça a alguns estudantes que apresentem uma síntese das situações examinadas pelo grupo e discutam as reações relatadas (o que as pessoas geralmente fazem nessas situações? Elas se calam? Reafirmam o que está sendo dito para não destoar do grupo? Entram em conflito?). Procure comparar o que costuma ser feito com aquilo que seria correto fazer.

Página 142

Experimentando produzir um artigo de opinião

A atividade proporciona que os estudantes experimentem o papel de articulista, analisando um tema de interesse social e se posicionando quanto a ele, no que contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP45. Destacamos, como estratégia, orientações para a elaboração de um plano de texto, procedimento que amplia a compreensão da construção composicional do gênero e contribui para uma seleção mais eficiente de dados e argumentos. São movimentos relativos às habilidades EM13LP02 e EM13LP12, principalmente.

Página 145

Investigue

Sugerimos que um estudante voluntário faça uma demonstração da resposta da atividade para a turma. Caso seja um procedimento conhecido por todos, isso não será necessário. A aprendizagem de procedimentos de checagem está em destaque nas habilidades EM13LP11 e EM13LP39.

Os procedimentos mais comuns são estes:

1. Digitar, em uma ferramenta de busca, palavras que possam descrever o conteúdo do vídeo – como *idosa*, *nadando* e *mar* – e selecionar "vídeos".

2. Capturar uma ou mais telas do vídeo (*frames*), de preferência das cenas iniciais ou dos momentos mais importantes. Em um serviço de pesquisa reversa de imagens, clicar no ícone de câmera fotográfica e fazer *upload* das telas ou arrastá-las para lá. Caso já exista alguma tela do vídeo disponível na internet, clicar sobre ela com o botão direito do *mouse* e escolher a opção "Pesquisar imagem". Por qualquer um desses meios de busca, se houver outras ocorrências da publicação do vídeo, será possível saber se ele é atual ou antigo e a que contexto se refere (fato, localidade etc.).

3. Se a pesquisa reversa ainda deixar dúvidas, fazer uma análise das imagens do vídeo para verificar se pode ter sido gerado por inteligência artificial. Para isso, é recomendável verificar, por exemplo, se os gestos e os movimentos dos olhos e da boca são naturais, se as partes do corpo são proporcionais, se o tom da pele do rosto corresponde ao do pescoço e das mãos, se não há inconsistências nos padrões de iluminação e sombra etc.

Página 146

Papo aberto sobre o texto

4. Verifique se os estudantes retomaram a ideia de que "desinformação" envolve um conjunto mais amplo de situações do que aquilo que costuma ser relacionado a *fake news*. Essa discussão foi proposta pelo texto 3 do painel integrado.

Página 148

Se eu quiser aprender + – A impessoalização

2. Peça a dois ou três estudantes que apresentem seus textos e verifique se os pronomes *seu* e *suas* foram excluídos, acompanhando o desaparecimento do sujeito *a Lupa* e equivalentes, e se houve correta concordância nos casos em que se empregou a voz passiva sintética. Note que, no texto sugerido, empregamos *se acredita que*, caso que não corresponde ao uso de voz passiva, mas sim à indeterminação do sujeito. Entendemos que, para o exame do efeito de impessoalização, também obtido com esse recurso, não é preciso discutir a distinção. No entanto, caso este seja um tópico familiar aos estudantes, avalie a pertinência de tratar dessa especificidade.

Fala aí!

A discussão deve reforçar a conclusão de que a recepção acrítica de conteúdos é prejudicial, mas também é importante que os estudantes tenham espaço para conversar sobre a dificuldade do processo de averiguação de informações, o tempo gasto com ele e a insegurança em relação ao que é confiável. Em alguma medida, todos nós sentimos o impacto dessa exigência de desconfiança.

Expressão – Ensinando com jogos

Na atividade, os estudantes criarão um jogo com a finalidade de orientar crianças no trato com o conteúdo da internet, engajando-se, assim, no esforço para divulgar o uso ético do ambiente digital, conforme os objetivos da habilidade EM13LP41. A atividade contribui, ainda, para ampliar as possibilidades de autoria, principalmente para divulgação de conhecimento, e, nesse sentido, vincula-se às habilidades EM13LP17 e EM13LP34.

Evite oferecer exemplos para não direcionar a atividade; se perceber que a turma está com dificuldade para entender a proposta, explique, por exemplo, que poderiam fazer um jogo de tabuleiro em que, ao cair em uma casa marcada como "compartilhou *fake news*", o jogador voltaria três casas.

Diálogo interdisciplinar com Educação Física. Esta atividade pode ser feita em parceria com o professor de Educação Física. Apresente previamente a proposta para que ele avalie a participação e a necessidade de adaptações.

Página 149

Trabalho e juventudes

A área de *games* é ampla, e nela atuam diversos profissionais em conjunto: *game designer* ou roteirista, *designer* gráfico, *designer* de áudio, testador, entre outros. O Ministério da Educação (MEC) já reconhece cursos de Ensino Superior na área de jogos: na modalidade tecnológica, é possível cursar Jogos Digitais, formação com duração de dois anos; na modalidade bacharelado, *Design de Games*, com duração de 4 anos. O nome dos cursos pode variar conforme a instituição que os oferece.

Após a exibição dos cartazes e das entrevistas, os estudantes devem formar uma roda para comentar as informações e contar se passaram a se interessar pela área, se já tinham interesse e ele se manteve, se perceberam que a carreira não é para eles etc.

LITERATURA EM FOCO

Capítulo 7 Vanguardas europeias e Modernismo português: momentos de ruptura

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 e, em algum grau, a literatura escrita em espanhol fora da Europa – agora sem a mediação das leituras que os artistas portugueses fizeram das produções estrangeiras.

A **Leitura inicial** propõe a análise de uma tela de Claude Monet e introduz os estudantes na arte impressionista.

Atente para a questão 2, de **Refletindo sobre o texto**, que mostra uma inovação importante proposta pelos artistas do movimento.

Em **Investigando o movimento literário**, reserve tempo de aula para que os estudantes possam ler o infográfico e observar atentamente as imagens que o compõem e as pinturas reproduzidas. Depois, se for possível, busque as pinturas na internet e projete-as para que eles possam observar os detalhes. Como atividade complementar, os quadros podem ser distribuídos entre os estudantes, que devem pesquisar mais informações sobre as obras e os artistas para a aula seguinte.

No tópico "Fernando Pessoa", trabalhe cada um dos poemas propostos com bastante cuidado para que os estudantes diferenciem aqueles assinados pelo ortônimo dos assinados pelos heterônimos. Em geral, os estudantes ficam bastante intrigados com a heteronímia pessoana. Aproveite essa curiosidade para convidá-los a, se possível, conhecer outras obras do artista português, todas disponíveis na internet. Além disso, incentive-os a entrar no *site* Casa Fernando Pessoa para que possam ter acesso a informações sobre a vida, a obra e a biblioteca particular daquele que, hoje, é o autor português mais conhecido (e reconhecido) no mundo.

Em **Investigando +**, dedique tempo para a questão 2, que convida à produção de um comentário apreciativo, bastante mediado, sobre uma obra artística contemporânea. Trabalhe também a questão 3, **Esmiuçando o Enem**, que lida, entre outras habilidades de leitura, com paráfrase. A questão 4 apresenta um texto que mostra de que forma a literatura contemporânea, como a do autor José Saramago, apropriou-se de Fernando Pessoa.

O **Desafio de linguagem** propõe o trabalho com um gênero bastante presente nos dias atuais: o comentário em rede social. Dedique tempo a esse gênero textual tão corriqueiro e, ao mesmo tempo, tão mal explorado pelos jovens.

Página 153

Leitura inicial

Diálogo interdisciplinar com Arte. Na primeira parte deste capítulo e nas atividades de **Investigando +**, os estudantes entrarão em contato com o Impressionismo e as vanguardas europeias do início do século XX. Sugerimos, fortemente, que o professor de Arte participe da abordagem, realizando algumas das atividades nas aulas da disciplina e ampliando o contato com o tema por meio de atividades diversas, que possam desenvolver habilidades relativas à análise dos procedimentos artísticos e à sua contextualização. Uma das sugestões é pesquisar movimentos modernistas ou de vanguarda artística latino-americanos, de modo a apresentar aos estudantes artistas como o argentino Xul Solar, o mexicano José Orozco e o uruguaio Joaquín Torres García, em uma perspectiva comparatista.

Ofereça tempo para que os estudantes reflitam sobre a obra antes de responderem às questões coletivamente. Se possível, projete a tela para que possam enxergar melhor os detalhes. Ela está disponível, entre outras opções, no *site* do Masp. Caso haja, em sua turma, estudantes com deficiência visual, inicie a atividade pedindo à turma que descreva detalhadamente a imagem. Repita esse procedimento ou desenvolva em duplas ou grupos as atividades de leitura de imagens que serão feitas neste capítulo.

Página 154

Investigando o movimento literário

Reserve tempo de aula para que os estudantes possam ler o infográfico e conhecer tanto as imagens que o compõem quanto as pinturas reproduzidas. Depois, se for possível, busque as pinturas na internet e projete-as para que eles possam perceber detalhes. Como atividade complementar, os quadros podem ser distribuídos entre os estudantes, organizados em grupos, que devem pesquisar mais informações sobre as obras e os artistas para a aula seguinte.

Página 159

Sugerimos que os estudantes 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 estudante.

Fala aí!

Além de permitir um aprofundamento da leitura do texto, a discussão favorece o estabelecimento de relações entre a literatura e as experiências dos estudantes, estimulando a leitura literária. Incentive-os a discutir o valor atribuído à ousadia ou, no caminho inverso, a depreciação da acomodação, considerando os contextos que os envolvem. Durante as falas, observe se os estudantes estão dialogando adequadamente com as ideias já apresentadas e dê dicas, por exemplo, de como iniciar a fala com a síntese de um ponto de vista ou um argumento que desejem discutir, caso a fala tenha sido muito extensa ou pouco objetiva.

Página 160

Investigue

A carta de Pessoa a Adolfo Casais está disponível na internet, por exemplo, no *site* da Casa Fernando Pessoa (se houver possibilidade, acesse a página inicial, use o buscador, no canto superior direito, e digite "Carta a Adolfo Casais Monteiro"). Ela é um bom instrumento para satisfazer a curiosidade dos estudantes sobre os motivos que levaram Fernando Pessoa a praticar a heteronímia. Peça a eles que comparem suas anotações e verifiquem as formas mais eficientes de registrar dados de pesquisa, considerando a necessidade de precisão, completude e economia. Pergunte à turma se alguém gostaria de indicar um modelo interessante. A atividade provavelmente permitirá que comparem síntese em tópicos, resumos e esquemas.

Sugerimos que, após a correção das questões, os estudantes sejam convidados a preparar leituras expressivas que evidenciem a compreensão que têm dos versos do poema. Você pode solicitar que leiam o texto na íntegra ou, para permitir que mais estudantes se apresentem, que preparem a leitura a partir do verso 19. A atividade pode ser feita em grupos, com um representante lendo após ser preparado pelos

demais. A leitura expressiva contribui para a compreensão do texto ao exigir que o leitor encontre o ritmo, as pausas e as ênfases necessárias para a expressão do sentido atribuído aos versos.

Página 162

1. Sugerimos que os estudantes realizem a questão inicialmente sozinhos a fim de que mobilizem seus conhecimentos relativos à análise sintática e os associem a efeitos de sentido. Depois, analise com eles o período para que possam realizar uma autocorreção antes da correção coletiva. Destaque a função dos pronomes relativos e o papel explicativo das orações adjetivas.

1. **f.** Observe se os estudantes notaram que a oposição não é feita entre o suposto comportamento baixo do eu lírico e comportamentos ditos "normais"; as palavras apontam para o extremo da virtude e do sucesso.

Fala aí!

Enfatize que a concepção de heterônimo e de avatar não se confundem, embora existam semelhanças, e pergunte aos estudantes o que percebem. É esperado que mencionem que o avatar é uma representação do indivíduo usada para participar do universo digital. Ele pode resultar de uma escolha de traços distintos daqueles de seu criador, os quais determinam uma forma de agir própria e, nesse sentido, aproxima-se do heterônimo. Depois, estimule-os a apresentar seu avatar escritor e, no final, peça que identifiquem os critérios que norteiam as descrições: aspectos biográficos, aparência, estilo de escrita, relação com movimentos literários, expectativa de lugar social etc. Dessa forma, farão uma análise do que ouviram, partindo do concreto para o abstrato. Caso tenham gostado da ideia, sugira que assumam seus avatares escritores e produzam uma obra – poema, conto, capítulo de romance, texto teatral etc.

Página 163

2. Verifique se os estudantes percebem o caráter crítico do poema – o eu lírico, com sua pergunta, questiona a existência de uma real diferença entre ele e os demais.

Investigando +

As atividades 1, 2 e 5 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 aos estudantes que lidem com diferentes linguagens e desenvolvam critérios estéticos que lhes permitam apreciar distintas produções artísticas. Observe que a atividade 5 estabelece um paralelo entre a arte que se desenvolve na Europa e as produções brasileiras, favorecendo a percepção de que a Semana de Arte Moderna de 1922, marco do Modernismo, foi preparada por artistas das primeiras décadas, não apenas escritores pré-modernistas como também artistas de outras linguagens, cujas pesquisas formais são fundamentais para as transformações da arte brasileira. O conjunto dialoga com a competência específica 6 (Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio), relacionada à apreciação estética de produções artísticas e culturais.

1. **d.** Aproveite a tela de Balla para fazer uma atividade comparativa: peça à turma que comente a representação do movimento nela e em *A canoa sobre o Epte*, de Claude Monet, estudada na **Leitura inicial**. 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; na do futurista, pela repetição, com alterações, de um elemento, para sugerir deslocamento e velocidade. Explique que os artistas, cada um a seu modo, dedicaram-se à pesquisa de formas de representar o movimento.

Página 164

2. Peça a um ou mais estudantes que anotem seus parágrafos na lousa ou, se houver equipamentos para isso, projete-os e analise, com a turma, a estruturação dos períodos. É esperado que os estudantes mencionem que Ai Weiwei utilizou a técnica do *ready-made*, que se caracteriza pelo deslocamento de um objeto produzido industrialmente para o contexto da arte. No entanto, há alterações em relação à proposta original, uma vez que o artista modificou as bicicletas ao retirar partes delas (guidões e pedais, por exemplo), conectá-las e organizá-las em círculo. Entre as possibilidades de interpretação, pode-se afirmar que as bicicletas incompletas, embora mantenham sua aparência, deixam de ser funcionais, o que pode dialogar com as transformações da China, em que os carros estão tomando lugar desse meio de transporte. É possível que alguns estudantes queiram discutir mais a obra, considerando também seu título, *Forever*, que remete à noção de infinito, também expressa pela organização em círculo. Essa ideia pode tanto ser uma abordagem irônica, com o objetivo de criticar as mudanças na China, quanto uma referência à manutenção da bicicleta como símbolo afetivo. Ai Weiwei não costuma expor o conceito que sustenta suas obras. Finalize comentando que há um esforço atual do governo chinês para incentivar a retomada do uso de bicicletas. Quanto à opinião, os estudantes podem manifestar apreciação positiva ou não, desde que mantenham uma atitude respeitosa em relação à produção, admitindo seu lugar no patrimônio artístico mundial e em conformidade com o gosto de outros espectadores, e consigam sustentar sua posição com base em argumentos informados. O esforço da discussão, nesse caso, deve ser colocado na construção de uma apreciação ponderada. Contribui-se, assim, para o desenvolvimento das habilidades EM13LP51 e EM13LP53. Aproveite a atividade para retomar a proposta do Dadaísmo e do *ready-made*, vista anteriormente neste capítulo, 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.

3. **Esmiuçando o Enem.** Espera-se que, na paráfrase, seja mencionada a incitação à destruição de elementos que preservam a memória histórica e cultural: bibliotecas,

museus e cidades veneradas (por exemplo, Florença, vista como patrimônio cultural), o que leva à conclusão de que, ser moderno, para Marinetti, era superar plenamente o passado. A ideia de descarte do passado não foi destacada no capítulo, mas ela pode ser inferida da alusão, no infográfico deste capítulo, ao grande entusiasmo dos futuristas com a modernidade, evidenciado no poema "Ode triunfal". Após a correção, ajude os estudantes a perceber que o conhecimento prévio acerca do Futurismo dá mais segurança para responder à questão, mas a mobilização de habilidades relativas à leitura poderia levar ao mesmo resultado. Portanto, eles não devem desistir ao encontrar um conteúdo que eventualmente não dominem. A reflexão sobre o processo de resolução das questões do Enem contribui para preparar os estudantes para essa avaliação.

Página 165

4. No romance de Saramago, Ricardo Reis lê uma obra de Herbert Quain, autor fictício criado pelo escritor argentino Jorge Luis Borges no conto "Um exame da obra de Herbert Quain". Optamos por não desenvolver esse aspecto da obra com os estudantes para evitar um desdobramento desnecessário na sequência planejada.

4. a. Ajude os estudantes a notar que os versos possuem quatro sílabas métricas. O heterônimo vale-se, como na maioria de seus poemas, de uma estrutura regular, conforme a defesa de versos "obedientes". O parágrafo conta, ainda, com o trecho "Da vida iremos tranquilos, tendo nem o remorso de ter vivido", que corresponde aos quatro últimos versos do poema, igualmente tetrassílabos.

Fala aí!

Fanfic ou *fanfiction* são ficções produzidas por fãs, que criam histórias baseadas em obras e personagens que admiram. Eles podem manter o universo ficcional original ou fazer alterações mais significativas, como levar o enredo para outro tempo ou cruzar histórias. São comuns, nessas produções, a criação de relacionamentos diferentes entre personagens, a desconsideração de um fato da obra original (a morte de um personagem, por exemplo), a inclusão de um detalhe para explicar determinado aspecto do personagem etc. Para alguns fãs, esse universo também pode envolver pessoas da vida real (como artistas que eles gostariam que formassem um casal).

Estimule os estudantes a falar de suas experiências. Caso um ou mais deles sejam produtores, comentadores ou leitores habituais de *fanfics*, peça que expliquem aos demais como participam desse universo. Você pode sugerir, inclusive, que produzam um seminário. Se observar que não há estudantes com familiaridade com as *fanfics*, oriente a realização de uma pesquisa sobre o tema e, após a socialização, verifique se houve interesse por elas.

Página 166

Desafio de linguagem – Comentário em rede social

Inicie a atividade perguntando aos estudantes se concordam com a premissa colocada: o incômodo do eu lírico faz sentido no presente? Depois, conceda tempo para que escrevam seus comentários.

A atividade contribui para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica 8 e 9, relativas, respectivamente, ao autocuidado e à empatia e associadas à saúde mental, bem como da habilidade EM13LP43, relacionada à atuação ética na produção de comentários em redes sociais. Ao dialogar com o heterônimo, os estudantes precisarão lidar com as emoções dele, movimento que inclui validar os sentimentos alheios e compará-los com os próprios. O uso das redes sociais amplifica a reflexão sobre o comportamento ao colocar em evidência o caráter público das relações e a dimensão da aceitação.

Sugerimos que os estudantes formem grupos para ler seus comentários e discutir os dos colegas. Além de observar se os comentários se mantêm dentro do tema, devem analisar se eles contemplam as características do gênero (formalidade da linguagem de acordo com o contexto – no caso, mais informal, já que se trata da publicação de um colega, alguém próximo e com amigos da mesma idade e mesmo grupo social –, pequena extensão, conteúdo avaliativo ou argumentativo) e se contribui positivamente para a discussão. Percorra os grupos para verificar o andamento das conversas e interferir se julgar que há desrespeito ou pouco acolhimento aos que se mostrarem mais sensíveis. Para finalizar, pergunte se o conteúdo e o tom do comentário que fizeram foram condicionados pelo fato de o gênero circular em rede social, ou seja, não presencialmente, e se diriam outra coisa caso estivessem conversando pessoalmente com o interlocutor, a sós.

Se não puderem acessar uma rede social, é possível adaptar a atividade. Peça aos estudantes que escrevam seus comentários em papéis ou cartões, simulando uma postagem. Você pode criar um mural simulando a postagem, e os estudantes colam ou afixam nele seus comentários. Isso permite que a turma leia e interaja com as respostas dos colegas, estimulando discussões e debates, como em uma rede social.

Capítulo 8 A primeira fase do Modernismo: o espírito combativo

O capítulo aborda a formação da literatura modernista no Brasil, considerando o rompimento com a arte parnasiana e o diálogo com a europeia. O 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.

A **Leitura inicial** propõe a análise de duas telas da pintora modernista Tarsila do Amaral. Aproveite as questões propostas na seção para introduzir o tema das contradições que a modernidade trouxe e não deixe de explorar o boxe **Fala aí!**, que trabalha justamente o tema da desigualdade no Brasil.

Em **Investigando o movimento literário**, são explorados três escritores essenciais para o Modernismo brasileiro: Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. Os estudantes, em geral, têm certa dificuldade com o estilo e a linguagem de Mário de Andrade. Por essa razão, procure fazer uma leitura bem detalhista dos excertos oferecidos à análise nessa seção e na seguinte.

A seção **Investigando +** começa com uma atividade **Organizando meus estudos**, em que retomamos algumas estratégias de estudos apresentadas no livro (identificação de dúvidas, produção de esquemas, formulação de diferentes tipos de pergunta etc.). Retome com os estudantes em que consiste cada uma delas antes de prosseguir. Atente para a questão 4, que trata de *performance*. Na questão 5, **Esmiuçando o Enem**, propõe-se que os estudantes transformem o enunciado de um item em uma pergunta em que seja citada a vanguarda a que se refere. Aproveite essa estratégia para utilizá-la em outros contextos.

O **Desafio de linguagem** convida a um trabalho criativo: a elaboração de um *gif* para apresentar aos colegas a Semana de 22.

Página 171

Refletindo sobre o texto

1. **a.** Comente com os estudantes que os elementos que apontaram na resposta (edifícios, poste de luz, bomba de gasolina etc.) eram novidade na época. Somente pessoas muito ricas tinham carro. Postos de gasolina eram raros; o primeiro da América do Sul foi inaugurado em 1919, em Santos (SP).

Fala aí!

A discussão desdobra a observação feita na questão 3 e a aproxima da vida dos estudantes. Verifique se eles sustentam um ponto de vista com exemplos válidos e apresentados com algum aprofundamento. Ajude-os a superar comparações simples – como mencionar a qualidade desigual dos aparelhos eletrônicos – e a considerar desafios como saneamento básico e tratamento médico de ponta acessíveis, por exemplo, que mostram como a "modernidade" não atinge a todos de maneira igual. Eles também podem optar por falar em desigualdade no acesso ao trabalho formal, entre outros pontos. Se achar conveniente, retome o conjunto de metas da Agenda 2030 e pergunte quais delas estão, de alguma forma, relacionadas à ideia de que é preciso reduzir a desigualdade entre os habitantes do planeta. Finalize perguntando se acreditam que a reflexão contribuiu para a formação deles e em que aspecto.

Página 173

2. Conte aos estudantes que, no capítulo 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 indiada 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. Comente com os estudantes que Mário de Andrade, embora faça a crítica à visão negativa que havia sobre os indígenas naquela época, ainda utilizava os termos "índio" e "índia", hoje considerados inadequados.

Página 174

Fala aí!

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 pelo uso de recursos vanguardistas.

Página 175

Fala aí!

Sugerimos que sejam formados grupos. Cada um selecionará um exemplo de manifestação cultural que confirme seu ponto de vista e o examinará atentamente. Por exemplo: a culinária de base japonesa imita receitas? A música sertaneja apenas traduz a *country*? Um integrante por grupo, orientado pelos demais, vai apresentar as conclusões oralmente. Na sequência, inicia-se o debate livre, com a turma dialogando com as informações apresentadas. A atividade contribui para a análise dos processos de disputa por legitimidade nas produções artísticas. Finalize o debate solicitando aos estudantes que avaliem a qualidade da discussão – nível de aprofundamento, manutenção da ordem etc. – e a pertinência do tema.

Sugerimos, ainda, uma ampliação do tema para complementar a discussão sobre a formação linguística do Brasil que vem sendo feita desde o 1º ano. A atividade pode envolver os professores de Língua Inglesa e de Geografia. O primeiro pode ser convidado a falar acerca das relações entre a língua portuguesa e a língua inglesa, comentando as inserções de termos, expressões e mesmo estruturas sintáticas dessa língua no português. Já o segundo pode abordar o papel da língua inglesa no quadro sociocultural contemporâneo, debatendo com os estudantes os efeitos de sua presença nas várias regiões.

Biblioteca do professor. Sugerimos a leitura deste artigo do professor Flavius Almeida dos Anjos para uma visão acerca da língua inglesa como língua franca global, cujo uso deve ser desvinculado de suas origens e de uma perspectiva imperialista:

ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Letra Capital**, Brasília, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117.

Página 176

Investigando +

1. Todas as estratégias mencionadas já foram apresentadas nos volumes anteriores. Se considerar interessante retomá-las, consulte, respectivamente, os Capítulos 7, 8 e 12 do volume 1 e os Capítulos 7 e 8 do volume 2. Sugerimos que os estudantes sejam orientados a ler a proposta da atividade e a refletir por alguns minutos. Em seguida, pergunte a alguns deles por que optaram por determinada estratégia. O objetivo é verificar se há uma relação clara entre a análise que fazem de seu aproveitamento das aulas e a estratégia escolhida. Contribui-se, assim, para a maior autonomia na continuidade dos estudos.

Para a socialização, os estudantes podem mostrar o material preparado para um grupo de colegas. Se achar conveniente, permita que compartilhem esquemas por meio de fotografias. Aqueles que identificaram dúvidas ou elaboraram perguntas podem contar com os colegas para resolvê-las. Os grupos podem, ainda, selecionar perguntas cujas respostas desconheçam ou cujo valor como mobilizador de reflexão queiram destacar.

2. Poemas-piada são um bom meio de aproximação com a poesia. Se achar interessante, sugira aos estudantes que busquem outros poemas-piada de Oswald de Andrade ou de outros autores, como Mario Quintana, Millôr Fernandes e Paulo Leminski.

Página 177

2. **e.** Para finalizar a atividade com Macunaíma, retome a obra por meio de informações centrais. Comente que, inicialmente, 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 muiraquitã e a viagem empreendida pelo protagonista a São Paulo em busca de seu amuleto. Em um segundo momento, surge Vei, a deusa-sol, que, após conduzi-lo em sua jangada, oferece-lhe 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 rejeitou construir uma civilização tropical, optando pela referência europeia.

3. A atividade permite que os estudantes conheçam uma série de poemas de Manuel Bandeira, o que pode estimular uma aproximação em relação à produção literária desse artista, cuja poesia, embora complexa, tem potencial para atrair o adolescente. É esperado que escolham poemas como "O bicho", "Pneumotórax", "Vou-me embora pra Pasárgada", "Andorinha", "Profundamente", "Neologismo", "Porquinho da Índia", "Poema tirado de uma notícia de jornal", entre outros. São poemas que revelam a abertura de Bandeira para as vanguardas e sua escolha frequente pelo verso livre e pela linguagem clara. Caso sejam indicadas obras mais tradicionais, comente que Bandeira é considerado um dos poetas mais versáteis da nossa língua por seu grande conhecimento da tradição, tendo praticado formas que abrangem, inclusive, as produções medievais e clássicas. Estimule o diálogo entre estudantes que tenham escolhido o mesmo poema para evidenciar afinidades ou, eventualmente, diferentes leituras do texto.

4. **Diálogo interdisciplinar com Arte.** Sugerimos que os estudantes formem grupos para discutir as questões e tomem nota das principais ideias. Em lugar de corrigir uma a uma, solicite a um ou mais estudantes que apresentem uma síntese da discussão feita pelo grupo. É interessante que você comente, com o professor de Arte, a realização da atividade. Ele pode aproveitar para discutir com os estudantes o fato de a obra *Parangolés*, que foi criada na década de 1960, ainda poder ser representada e com novos materiais (não são necessariamente usadas as peças originais). Isso permite falar sobre as possibilidades que a arte contemporânea oferece ao artista e ao público.

Página 178

5. **Esmiuçando o Enem.** Ao discutir os itens do roteiro, os estudantes começam a se apropriar da estrutura das questões de múltipla escolha feitas no Enem e de estratégias pessoais para resolvê-las. É esperado que os estudantes associem o soneto à poética tradicional e, a partir daí, identifiquem o comportamento do público como conservador. Provavelmente, não vão considerar suficiente para resolver a questão apenas a referência à reação negativa do público, que poderia se associar a várias das posturas citadas nas alternativas. Se precisarem de ajuda no primeiro item, apresente esta possibilidade: que postura é atribuída ao público leitor, neste fragmento da peça teatral de Oswald de Andrade, tendo como base o fato de ele ironizar a reação da sociedade brasileira dos anos 1930 ao Futurismo?

Desafio de linguagem – *Gif*

A atividade mobiliza habilidades relativas à pesquisa e à divulgação do conhecimento e amplia o estudo da Semana de Arte Moderna. Além disso, se realizada por completo, desenvolve habilidades ligadas à produção de um gênero multimodal e ao uso de tecnologia de comunicação. Lembramos que os estudantes já foram orientados a produzir um *gif* no Capítulo 7 do volume 1.

Para a socialização, crie um grupo com os estudantes, em um aplicativo de mensagens, por meio do qual os *gifs* serão compartilhados. Outra possibilidade é projetar os *gifs*, para que os estudantes comparem as escolhas e ampliem seus conhecimentos. Se essas opções forem inviáveis, sugira a formação de estações: um estudante de cada grupo apresenta, com o celular, sua produção. Deve haver um rodízio para que os grupos possam assistir a, pelo menos, três delas. Se for conveniente, peça que elejam uma para ser exibida a outras turmas que estejam realizando o mesmo trabalho.

Capítulo 9 A segunda fase do Modernismo: consolidação do movimento

Neste capítulo, propomos o estudo da poesia e da prosa feitas pelos escritores da fase social do Modernismo. Sugerimos, atendendo à habilidade EM13LP49, a retomada do conceito de gênero textual e o reforço das peculiaridades estruturais e estilísticas.

Propomos, na **Leitura inicial**, duas **questões de antecipação**, relativas a um poema de Murilo Mendes. Atente especialmente para a segunda questão, que resgata uma característica importante da primeira fase modernista.

Antes de entrar na seção que apresenta os autores da segunda fase modernista, explique aos estudantes que poetas como Mário de Andrade e Manuel Bandeira continuaram

a produzir durante esse outro período do movimento. 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.

Em **Investigando o movimento literário**, são apresentados, de maneira panorâmica, escritores que produziram suas obras há décadas, mas hoje são considerados clássicos da nossa literatura, como Carlos Drummond de Andrade e Graciliano Ramos. Permita que os estudantes façam leituras mais autônomas dos textos apresentados pensando que já estão na 3ª série do Ensino Médio.

Em **Investigando +**, as atividades 1, 2 e 3 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 elaboradas, manifestando diferentes perspectivas. Estão em destaque os propósitos da habilidade EM13LP03. Atente especialmente para a questão 4, que convida, entre outras coisas, a uma atividade, em grupo, de tradução de um poema escrito em espanhol; e para a questão 5, **Esmiuçando o Enem**.

O **Desafio de linguagem** consiste em produzir uma *playlist* musical comentada que consiga explicar o Brasil para uma pessoa estrangeira.

Página 182

Leitura inicial

2. A discussão tem por objetivo aproximar os estudantes do objeto em estudo. Evite conduzir as observações para uma interpretação prévia do texto. A próxima seção foi planejada para uma etapa de diagnóstico de facilidades e dificuldades, por isso é interessante que o processo de leitura não avance coletivamente. No final do procedimento, você pode retomar a segunda questão para destacar aspectos formais.

Refletindo sobre o texto

Sugerimos que os estudantes respondam às questões individualmente para que você tenha a oportunidade de diagnosticar dificuldades individuais. Solicite que respondam em uma folha avulsa para realizar a correção. É interessante que mantenham suas primeiras respostas e, ao longo da correção coletiva, se notarem equívocos, façam uma segunda versão delas. Isso lhes permitirá observar a capacidade de autocorreção.

Página 183

6. Retome a segunda questão de antecipação de leitura: provavelmente, muitos estudantes terão mencionado a possibilidade de o poema tratar de algo comum aos meninos em geral, igualando-os, uma leitura estimulada pelo título e, depois, desconstruída pelos versos, que apontam para a diferença.

Investigando o movimento literário

Se achar pertinente, comente com os estudantes que a Revolução de 1930 marcou o fim das articulações políticas entre oligarquias regionais do Brasil (São Paulo e Minas Gerais). Nesse contexto, Getúlio Vargas é alçado à presidência do Brasil, com o apoio de militares, e permanece no poder de 1930 a 1945, tendo, em 1937, levado a cabo o Golpe do Estado Novo. Algumas características do período do Estado Novo: fortalecimento do Poder Executivo, valorização do nacionalismo, censura e propaganda política.

A poesia: combate, ousadia e tradição

Explique aos estudantes 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.

Página 185

1. As respostas aos itens desta questão são sugestões. Ouça as interpretações dos estudantes, pedindo que justifiquem suas hipóteses com palavras ou imagens presentes nas estrofes. Chame também a atenção para alguns recursos formais usados pelo poeta: a personificação (segunda estrofe), a metonímia (terceira estrofe), a intertextualidade com o episódio bíblico (quinta estrofe), a decomposição de um mesmo sujeito em "ângulos" à maneira cubista etc.

Página 186

Fala aí!

Para que todos tenham oportunidade de fala, sugerimos que os estudantes discutam em pequenos grupos, recorrendo a seu repertório pessoal, se o artista é ou não obrigado a ter um compromisso com a luta social. Reforce que podem discutir não apenas sobre literatura, mas também música, cinema, grafite etc. Sartre fez essa defesa em seu livro *O que é a literatura?* (2015).

Trabalho e juventudes

O resultado das pesquisas pode ser socializado em grupos. Os estudantes podem comparar as informações que obtiveram acerca da carreira de farmacêutico e apresentar os dados sobre o curso que escolheram pesquisar. No final, pergunte se notaram divergências entre as informações pesquisadas por diferentes pessoas a respeito do mesmo assunto e, em caso positivo, que estratégias poderiam ser mobilizadas para resolver a dúvida – desse modo, reforça-se a importância da consulta a fontes confiáveis. Pergunte, ainda, se a atividade contribuiu para ampliar o conhecimento de alguém já interessado pela área da saúde ou se apresentou uma nova possibilidade de atuação, até então desconhecida.

O farmacêutico estuda, prepara e distribui medicamentos e produtos relacionados à saúde. Esse profissional atua, principalmente, em drogarias, farmácias hospitalares, indústria farmacêutica, pesquisa clínica e regulamentação e controle de medicamentos. O bacharelado em Farmácia dura em média cinco anos e proporciona muitas atividades práticas em laboratório As áreas de Química e de Biologia têm destaque no curso. Os bacharelados na área de saúde são Medicina, Enfermagem, Odontologia, Nutrição, Educação Física, Fonoaudiologia, Psicologia e Fisioterapia. Há também cursos técnicos, como Técnico em Radiologia, em Farmácia e em Enfermagem. Os dois últimos são mais curtos, e o profissional realiza atividades sob a supervisão de um graduado na área.

Página 188

Fala aí!

A discussão proposta coloca os estudantes diante de uma situação corriqueira no universo do trabalho, mas também em outras situações que envolvem hierarquia. Dê espaço para que apresentem seus pontos de vista e encontrem formas de lidar com a situação de conflito sem abrir mão de valores fundamentais como o respeito. Reforce a importância de buscar uma comunicação não agressiva, mesmo em situações em que predominam as discordâncias. Muito se tem falado hoje sobre comunicação não violenta, conjunto de práticas que objetivam proporcionar mais compreensão nas relações pessoais e profissionais. Há *sites* interessantes sobre o assunto.

Página 189

Biblioteca cultural

A musicalidade é uma marca do quilombo de Nossa Senhora do Rosário, sendo central na Guarda de Congo e na Guarda de Moçambique, também manifestações culturais da comunidade. O coral Vozes de Campanhã surgiu de um convite para que as mulheres do quilombo cantassem em um casamento e hoje já envolve apresentações em diferentes ocasiões, dentro e fora do quilombo. As músicas apresentadas são versões mais modernas do Reinado, uma cultura tradicional brasileira, e um instrumento de resistência por meio da explicitação da ancestralidade. Sugerimos que você convide o professor de Arte a desenvolver um trabalho de experimentação ou de pesquisa com os estudantes, tomando como base as produções culturais dessa comunidade.

Biblioteca do professor

Se desejar conhecer melhor as manifestações culturais desse quilombo, leia o artigo a seguir, disponível na internet:

ASSIS, Sônia C. de; DEBORTOLI, José A. O.; SOUSA, Genesco A. de. Aprender a ser reinadeiro no cotidiano do Quilombo da Irmandade do Rosário de Justinópolis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. contínuo, p. e245243, 17 fev. 2022.

Página 190

1. Ajude os estudantes na preparação da apresentação dos personagens, verificando se eles se ativeram às características que são evidenciadas nos textos.

Investigue

Durante o Estado Novo, além de *Capitães da Areia* e *Jubiabá*, de Jorge Amado, foram incinerados exemplares de *Doidinho*, *Banguê*, *Moleque Ricardo* e *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, assim como obras de Monteiro Lobato e de outros autores. Os estudantes também podem indicar livros escritos em outros países e em outros tempos. Pergunte-lhes que estratégias usaram para delimitar a pesquisa e verifique se algum deles seguiu um interesse pessoal (por um país ou período histórico, por exemplo).

Página 191

Fala aí!

Muitos especialistas apontam que o encarceramento, da forma como ocorre no Brasil, desumaniza os presidiários – submetendo-os a uma lógica de violência constante –, não contribuindo, como é sua função, para a reinserção dessas pessoas na sociedade. Essa situação pode ser associada, conforme esses especialistas, à "necropolítica", porque o Estado, mantendo os encarcerados nessas condições, acaba determinando "quem pode permanecer vivo ou deve morrer", uma vez que não promove condições adequadas de sobrevivência nos presídios e não afasta do contexto de violência os encarcerados que adquirem o direito à liberdade. Professor, com os estudos sobre necropolítica, Achille Mbembe desenvolve os conceitos de biopoder (Michel Foucault) e de estado de exceção (Giorgio Agamben), mostrando que esse sistema não considera aceitável matar qualquer corpo; há, na verdade, o corpo que é "matável". Para esse estudioso, esse corpo "matável" está em risco de morte devido ao parâmetro definidor primordial da raça.

A fonte sobre o lugar do Brasil no *ranking* de encarceramento é o texto "Sistema carcerário e execução penal", divulgado pelo *site* do Conselho Nacional de Justiça. O verbete foi transcrito do *site* da ABL, que conta com exemplos interessantes sobre a necropolítica.

Página 192

1. **Etapa 3.** Acompanhe o trabalho dos trios para ajudar em caso de dúvida. O compartilhamento das leituras, feito nas três etapas com diferentes estratégias, contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP46. Finalize a atividade falando sobre o tema "violência". Ajude os estudantes a perceber que as passagens violentas têm, no contexto do romance de Rachel de Queiroz, o objetivo de criticar a violência. Peça a eles que identifiquem a frase que marca a percepção do erro por parte do protagonista e evidencia sua tragédia: "Se pudesse começar de novo!". Diferentemente do que ocorre em muitas produções contemporâneas a que os estudantes costumam ter acesso, como *games*, séries e filmes, 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.
2. A atividade desenvolve habilidades de leitura literária pela análise de um poema em prosa, considerando, principalmente, seus recursos formais e efeitos. Trata-se de uma boa oportunidade para avaliar o desenvolvimento da turma e, se for o caso, realizar ajustes no planejamento ou nas dinâmicas de aula, sobretudo nos momentos de verificação de atividades, para corrigir eventuais falhas e reforçar procedimentos de leitura. As atividades 3, 4 e 5 evidenciam relações interdiscursivas, considerando as diferentes maneiras como poetas e romancistas trataram de temas sociais relevantes no momento da 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.

Página 194

Investigue

Sugestão: O convívio de Vinicius de Moraes com a música começou cedo: o pai tocava violino e piano; a mãe cantava em serestas. 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, Francis Hime, Chico Buarque e Toquinho. Vinicius transformou-se em um dos mais relevantes letristas do cancioneiro brasileiro. Pergunte aos estudantes se conhecem canções dele. Se for o caso, apresente exemplos como "Garota de Ipanema", "Onde anda você" e "Samba da bênção" e as infantis "A casa" e "O pato". Em **Desafio de linguagem**, há uma orientação para a produção de uma *playlist* comentada – ela pode ser adaptada se considerar interessante solicitar uma pesquisa mais aprofundada da vertente musical de Vinicius.

4. Nesta atividade, desafiamos os estudantes 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. Caso haja na turma estudantes falantes de espanhol, peça-lhes que leiam o texto em voz alta antes do início dos trabalhos em grupo. Para a socialização, sugerimos que um estudante de cada grupo leia a tradução e que outro apresente uma síntese da discussão do grupo. É interessante que observem que Vinicius de Moraes opta por escrever sobre os efeitos da bomba, 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, estratégia para comunicar, pela confissão de seu dilema, as terríveis consequências do evento.

   A preferência por um ou outro poema é pessoal. É provável que as respostas se diferenciem significativamente em função da região da escola. Algumas estão próximas de fronteiras do Brasil com países de língua espanhola e, por isso, os estudantes podem ter grande familiaridade com ela, inclusive usá-la com frequência em função de relações de parentesco e amizade com falantes do espanhol. Parte dos estudantes pode, ainda, ser proveniente de países que usam a língua. Devemos considerar também a possibilidade de uso, nessas regiões, de variedades da língua portuguesa marcadas pela inclusão de muitas palavras do espanhol. Por fim, é possível que parte significativa dos estudantes comentem ter alguma familiaridade com a língua em função de atividades culturais, como ouvir música ou assistir a séries, especialmente espanholas.

   Diálogo interdisciplinar com Língua Espanhola. Sugerimos que, para complementar o estudo da formação do português brasileiro, você convide o professor de Língua Espanhola para discutir com os estudantes as variedades linguísticas existentes em cidades de fronteira em função do contato do português com o espanhol.

Página 195

5. **Esmiuçando o Enem.** A questão permite a revisão de palavras e expressões cujo sentido e aplicação já deveriam estar consolidados. Confira se os estudantes compreendem "progressão temática" (estratégias para avanço do texto com a inclusão de novos dados), "pessoas do discurso", "foco narrativo", "tempos narrativos", "indeterminação", "justaposição", "semanticamente" e "expressões adverbiais". Trata-se de informações importantes para a realização das provas do Enem. Finalize pedindo que relacionem o excerto à segunda fase do Modernismo. É esperado que reconheçam que, como outros textos do período, analisa de modo crítico as relações sociais, neste caso, a violência existente no interior das famílias.

Fala aí!

É esperado que os estudantes se refiram a documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que determinam a importância de a sociedade se comprometer com a superação de toda forma de violência. Ajude-os a perceber, durante a discussão, que os textos estão sempre relacionados com seus contextos de produção, portanto, ao ler literatura de outros períodos, entrarão em contato com práticas que podem já não ser aceitáveis. Eles devem ser capazes de problematizar tais práticas, ou seja, de não naturalizá-las, sem perder a capacidade de apreciar os textos literários mais antigos.

Página 196

Desafio de linguagem – *playlist* musical comentada

Sugestões de canção: "Brasil", do cantor Silva; "Brazil", da banda O Terno; "Brasil", de Cazuza; "Seo Zé", de Carlinhos Brown; "Saudosa maloca", de Adoniran Barbosa.

Diálogo interdisciplinar com Inglês (possibilidade de ampliação) e Arte. Esta atividade permite o desenvolvimento de habilidades relativas à curadoria (seleção e ordenação de conteúdos); análise de texto; pesquisa para complementação de dados; produção de textos apreciativos; exploração de mídias; e compartilhamento de gostos. No caso da temática em foco, é interessante que os estudantes analisem a maneira como os colegas se relacionam com o país e com suas representações, por isso, sugerimos que, após a exposição dos cartazes, ocorra uma etapa para comentários sobre o material. Tanto a preparação da *playlist* quanto a etapa de comentários desenvolvem o confronto respeitoso de opiniões.

É possível, ainda, propor ao professor de Inglês ou de outra língua estrangeira uma parceria, que poderia se efetivar com a tradução do texto final, uma vez que a proposta envolve explicar o Brasil para um estrangeiro. Esse professor deve decidir, considerando as estratégias que tem mobilizado em seu curso para estimular o uso da língua, a forma de divulgação mais adequada.

Também é possível estabelecer uma parceria com o professor de Arte, que pode selecionar algumas das canções que compõem a *playlist* para análise dos elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), de modo a ampliar o conhecimento dos estudantes.

Capítulo 10 Experienciando fazer política com arte

Este capítulo aborda a arte com função crítica e propõe um percurso que parte do presente para o passado e, depois, volta ao presente novamente. O objetivo é os estudantes, ao longo desse percurso, irem observando como a literatura, em diversos momentos da história e não apenas na atualidade, configurou-se como um espaço de contestação, fazendo emergir vozes que, em outros contextos, não seriam ouvidas.

A primeira parte do capítulo inicia-se com a seção **Leitura 1**, na qual os estudantes analisam um poema cuja divulgação se deu em um *slam*. Ele corresponde à expressão de uma garota

negra, vinda da periferia, com um posicionamento muito forte, e discute alguns temas importantes, entre eles a questão de que, na visão dela, o feminismo é um movimento feito para mulheres brancas e não para mulheres negras. Um dos aspectos que torna relevante o trabalho com esse texto é que ele mostra a força da oralidade como uma maneira de resgatar a possibilidade de os jovens, sobretudo os da periferia, se posicionarem politicamente, em oposição ao que ocorre com a expressão escrita, que normalmente os exclui.

Em seguida, a partir dessa ideia construída pela noção de um jovem que se coloca, chega-se à seção **Leitura 2**, em que um poema do poeta fluminense Éle Semog é apresentado. Chama-se a atenção para o fato de que Semog também faz poemas pautados na temática do negro, mas, nesse caso, do adulto, e não do jovem negro.

Após essa parte, na seção **Leitura 3**, retorna-se ao passado com o estudo de Castro Alves e Maria Firmina dos Reis, ambos localizados no século XIX, tratando da questão da escravidão. Em seguida, na seção **Leitura 4**, explora-se um passado ainda mais distante, com a leitura de fragmentos de *Os lusíadas*, tendo destaque o trecho em que Luís Vaz de Camões questiona o rei quanto àquilo que acontece com sua gente, o povo português do século XVI. Com isso, pretende-se mostrar aos estudantes que a literatura crítica não é uma novidade da literatura contemporânea, mas já existe há muito tempo, embora em cada época ela dialogue com seu contexto e com suas preocupações.

Na segunda parte do capítulo, em **E se a gente... fizesse uma enquete?**, os estudantes devem fazer uma enquete para discutir o quanto o brasileiro conhece ou não a literatura contemporânea e o quanto percebe que ela trata de questões diretamente relacionadas à nossa realidade. Após realizar essa enquete, deverão fazer a divulgação pública dos resultados para a comunidade, aproveitando a atividade para apresentar novos autores contemporâneos para as pessoas.

Em seguida, há a seção **Leitura 5**, na qual se estuda o trecho final de uma conferência do professor José Miguel Wisnik. O eixo central da fala de Wisnik, que deu repercussão à conferência, diz respeito à sua afirmação de que existe um projeto de exclusão que impede que os jovens da periferia, sobretudo os negros, tenham acesso à arte e à educação, pois seria uma forma de manutenção do *status quo*.

Dessa fala bastante incisiva de Wisnik, parte-se para o estudo de um manifesto escrito por Sérgio Vaz (**Leitura 6**), um autor reconhecido como poeta periférico. Nesse texto, intitulado *Manifesto da antropofagia periférica* – que dialoga com o *Manifesto antropófago*, de Oswald de Andrade –, Sérgio Vaz discute como deve ser feita a arte para que ela chegue à periferia. O autor não defende que apenas a arte da periferia tenha valor para quem vive na periferia nem que apenas a arte periférica seja consumida nesse local; o que ele propõe é que a arte precisa pôr em diálogo aquilo que é erudito com aquilo que é popular, e todo esse conjunto deve chegar a todos os brasileiros. Na visão de Vaz, a arte seria uma forma de relação democrática, talvez a única possível.

Por fim, a seção **Expressão** propõe a criação de um evento de *slam* na escola, aberto aos colegas de todas as séries.

Página 200

Leitura 1

Se possível, exiba o vídeo para que possam assistir à *performance* da *slammer*. Converse com os estudantes sobre a maneira peculiar como ela declama os três primeiros versos, seguindo um ritmo e uma cadência que se assemelham a um canto; essa forma de recitação é comum em *performances* do gênero. Analise com a turma os recursos empregados por Cristal para tornar a declamação expressiva e natural: sorrir, fechar os olhos em algumas passagens, bufar para expressar indignação e usar gesticulação expressiva, como o punho fechado no encerramento.

Página 201

2. Se houver estudantes familiarizados com *slams*, peça que falem sobre como o público se manifesta durante as apresentações. É interessante que mencionem que o público não realiza uma audição passiva, com aplausos previstos por educação, mas sim reage àquilo que a poesia transmite. A avaliação indica não quem é melhor poeta, mas sim quem fez a melhor *performance* no evento.

10. b. Discuta a possibilidade de um discurso mais contido e os diferentes efeitos obtidos com ele, sem descartar o tom escolhido pela autora, justificável nesse contexto de circulação.

Fala aí!

A discussão toca em um tema sensível. Permita aos estudantes que expressem seus pontos de vista sobre o assunto desde que respeitem opiniões diferentes e mantenham um comportamento democrático. Os rapazes devem colaborar para uma reflexão ampla e estar abertos a ouvir as colocações das colegas, entendendo que cabe a elas, devido a sua experiência pessoal, o lugar central na discussão.

Página 202

Trabalho e juventudes

Abra espaço para que os estudantes comentem as atividades da jovem *slammer* e seu percurso entre 2017 e a atualidade. Depois, estimule aqueles que realizam atividades artísticas – integrantes de bandas ou grupos musicais, grafiteiros, *rappers*, atores amadores etc. – a falar sobre suas produções e suas expectativas, indagando-os sobre a formação artística deles até o momento e sobre a intenção de realizar cursos superiores ou cursos livres para aprimorar suas competências.

Finalize, abrindo a discussão para que a turma comente a escolha de uma carreira artística, discutindo se é ou não uma opção mais arriscada do que outras. Lembre-os de que, no passado, muitas famílias desaconselhavam, ou mesmo proibiam, seus filhos de investir em profissões artísticas por considerarem, entre outros motivos, que não ofereceriam segurança material; resultariam de uma sucessão de acontecimentos imprevisíveis. Os estudantes podem comentar também a substituição de parte dos artistas por Inteligência Artificial, que hoje já produz imagens, textos literários e composições musicais. Por outro lado, eles podem comentar que os riscos existem em todas as profissões e que caberá aos artistas, como a outros profissionais, criarem o conceito do que as máquinas vão produzir, delegando a elas a execução. A originalidade, a criatividade e a expressão subjetiva ainda são próprias da atividade humana.

Página 204

2. Peça aos estudantes que se sentiram tocados pelo poema ou pelo trecho do romance que expliquem o que os emocionou. É possível que sejam mencionados tanto a temática quanto fatores estéticos. Insista na sustentação dos pontos de vista para que exercitem a argumentação.

4. Discuta o motivo de uma mulher negra não ter destaque nesse contexto. Essa observação contribui para o estudante compreender as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem e analisar o processo de constituição da literatura brasileira.

Página 205

Leitura 4

Para iniciar a abordagem, sugerimos que você solicite aos estudantes a leitura silenciosa das estrofes de *Os lusíadas*, com a consulta do dicionário, e a elaboração mental de uma paráfrase com o objetivo de compreender o texto. Em seguida, promova a leitura em voz alta, peça a um voluntário que explique o sentido que atribuiu aos versos e a um segundo que complemente ou corrija a leitura. As questões de **Por dentro do texto** podem ser feitas individualmente para que os estudantes ponham à prova aquilo que compreenderam sozinhos ou ao ouvir os colegas.

Página 207

1. a. Comente que estrofes de oito versos (oitava) com esse padrão de rimas recebem o nome de oitava-rima. *Os lusíadas* é composto de 1 102 estrofes desse tipo. Talvez os estudantes mencionem que, apesar de seguir o padrão, Castro Alves rimou *esmaga* com *vagas*.

Página 208

E se a gente... fizesse uma enquete?

Nesta seção e nas seguintes, os estudantes farão atividades que estimulam a reflexão sobre as relações de poder que permeiam a literatura, analisando a circulação dos textos literários (e da arte em geral) e os processos de disputa por legitimidade. Destacamos a ideia defendida pela BNCC de que "é preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertenças culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados" (Brasil, 2018, p. 487).

Os estudantes vão elaborar e aplicar uma enquete e realizar o tratamento e a análise dos dados obtidos para investigar a relação que os leitores brasileiros têm com a literatura contemporânea. Sugerimos que a turma seja dividida: enquanto um grupo maior realiza as etapas 1 e 2, um grupo menor pode se encarregar das etapas 3 e 4 e, posteriormente, apresentar as soluções. Este grupo precisará ter acesso à internet.

Diálogo interdisciplinar com Matemática. Comente com o professor de Matemática que os estudantes farão uma enquete e organizarão os dados obtidos em gráficos. Ele pode ser parceiro nesta atividade, trabalhando com os estudantes a construção dos gráficos e as possibilidades de interpretação, além de promover uma reflexão sobre a validade dos dados estatísticos no contexto específico.

Página 209

Etapa 4 – Discussão dos resultados

Um dos propósitos da conversa final é ajudar os estudantes a ter consciência do processo de realização da coleta de dados, observando em que medida pode ser considerada um instrumento confiável para uma análise da questão proposta: O recorte dos grupos se mostrou adequado ao objetivo? O número de entrevistados é suficiente para uma visão ampla do segmento? Algum evento pode ter levado à distorção dos dados?

Esses e outros aspectos contribuem para que os estudantes leiam, de maneira mais crítica, os dados que são apresentados por meio de enquetes pela imprensa. A conversa serve, ainda, para uma observação do papel da literatura na vida das pessoas, antecipando as duas leituras que farão na sequência.

Leitura 5

Sugerimos uma saída destinada a uma feira literária ou evento literário na região para que os estudantes entrem em contato com esse tipo de atividade e possam, eventualmente, desenvolver o prazer em participar de atividades culturais como essas. A saída pode envolver, no retorno, a produção de uma resenha para apresentação e análise do evento. Se preciso, consulte orientações para a produção de resenha crítica no Capítulo 4.

Página 210

Investigue

A Festa Literária Internacional de Paraty é um evento anual, composto de palestras, oficinas literárias, discussões e eventos paralelos dedicados a crianças e jovens. Cada edição homenageia um autor brasileiro e reúne escritores e especialistas do Brasil e de outras partes do mundo. O encontro propõe a ocupação do espaço público da cidade fluminense de Paraty, favorecendo a conexão do público com a arte.

Papo aberto sobre o texto

6. Além de valorizar o jovem como produtor de conteúdo e de arte, os *slams* aproximam toda a audiência da literatura, potencializando o desejo de conhecer outros objetos culturais.

7. O acesso aos livros publicados e o desenvolvimento do senso estético necessário à sua fruição deveriam ser generalizados, sem que houvesse depreciação de outros tipos de cultura.

Página 211

Fala aí!

Verifique se os estudantes entendem que *vigente* significa "que está em aplicação" e se levam em conta o fato de que Sérgio Vaz trata as produções artísticas em circulação na sociedade como um bloco uniforme. Assim, embora seu comentário seja válido para a cultura de massa e para algumas produções da arte prestigiada, deixa de considerar outras produções, feitas por artistas que não são da periferia, mas que também apresentam um ponto de vista crítico em relação aos temas que cita, como Éle Semog.

Página 212

Por dentro do texto

O texto de Sérgio Vaz é bastante complexo e refinado, de um lado, pelas relações que estabelece com o texto de Oswald de Andrade; de outro, pelas considerações sobre a marginalização cultural, que incluem, junto das observações sobre a arte de e para a elite, outras sobre a indústria cultural, que absorve tanto parte dos artistas provenientes da periferia quanto grande parte do público. Optamos por questões a serem

respondidas por escrito para que os estudantes não ofereçam respostas rápidas. A sequência contribui para a construção da compreensão. Se considerar necessário, organize a realização da atividade em duplas. Sua participação, complementando a leitura dos estudantes, será fundamental.

2. Se achar conveniente, comente que Oswald de Andrade, no *Manifesto antropófago*, também retomou a frase de Hamlet. No caso, usou "*Tupi, or not tupi that is the question*" para discutir a identidade do brasileiro, um dos pontos centrais de seu manifesto.

3. **b.** Ajude os estudantes a compreender que Vaz se refere à indústria cultural quando, por exemplo, cita a "arte domingueira", que remete, provavelmente, aos programas de auditório, com sua programação previsível, que agrada facilmente a um público amplo, e que não estimula o pensamento. Já a frase "A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza" sugere uma arte produzida fora dos espaços de poder, que tradicionalmente exclui os artistas periféricos.

Página 213

Investigue

O objetivo da pergunta é levar os estudantes a refletir sobre o peso de determinadas expressões no contexto contemporâneo, em que a sociedade luta para superar seus preconceitos e para fortalecer a democracia. Capacitismo é a desqualificação das pessoas com deficiência com base no preconceito em relação à sua capacidade cognitiva ou corporal. Ele envolve práticas nas relações sociais e institucionais que marginalizam as pessoas com deficiência, dificultando o acesso delas a oportunidades no mercado de trabalho, na vida escolar etc.

Bate-papo de respeito

Promova um debate com o envolvimento da turma inteira, orientando os estudantes quanto às regras da atividade. Na primeira rodada, que deve durar 15 minutos, um integrante de cada grupo vai apresentar o ponto de vista da equipe e uma síntese dos argumentos que o sustentam. Na segunda rodada, após a audição de todas as falas, os grupos devem se reunir novamente e escolher uma fala à qual gostariam de se contrapor; um novo integrante ficará responsável por apresentar essa réplica, que obrigatoriamente deve retomar, de forma resumida, a ideia a que vai se contrapor. A tréplica deve ocorrer imediatamente após cada réplica e ficará a cargo de um terceiro integrante.

Página 216

Expressão – Um *slam* na escola

É importante que os estudantes realizem atividades em que precisem solucionar problemas, avaliando, com autonomia, o contexto, tomando decisões, testando hipóteses e reformulando rotas. Nesta atividade, evitamos detalhar as regras de organização do *slam* para deixá-los mais livres para tomar suas decisões em relação ao evento, o que favorece seu protagonismo e o trabalho em equipe. Se houver bom envolvimento da turma e interesse pela poesia, promova outras edições para que mais estudantes possam participar.

Capítulo 11 Produção pós-modernista: novas palavras

Neste capítulo, inicia-se a abordagem de obras que estão mais próximas da contemporaneidade. Durante o percurso, converse com os estudantes 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.

As questões que compõem a subseção **Refletindo sobre o texto**, na **Leitura inicial**, procuram filiar o poema em análise a movimentos de vanguarda, de modo que os estudantes percam o preconceito com esse tipo de produção. Em geral, muitos não conseguem enxergar um texto como "psiu!", de fato, como um poema.

Em **Investigando o movimento literário**, são apresentadas panoramicamente a poesia de João Cabral de Melo Neto, a prosa disruptiva de Clarice Lispector e o novo regionalismo de Guimarães Rosa. Procure utilizar os textos reproduzidos para mostrar aos estudantes as inovações propostas por João Cabral de Melo Neto em sua poesia racional, por Clarice Lispector em sua busca pela apreensão do agora dos personagens e por Guimarães Rosa em sua prosa sincrética e experimental.

Em **Investigando +**, atente especialmente para a questão 1, que compara um texto de Clarice Lispector com uma passagem de Chimamanda Ngozi Adichie, e para a questão 4, que trabalha com uma visita virtual a um dos maiores museus do país.

O **Desafio de linguagem** convida à produção de um verbete de enciclopédia, elaborado por inteligência artificial, sobre uma autora brasileira. É importante discutir o uso da inteligência artificial na produção de trabalhos escolares.

Página 220

Refletindo sobre o texto

Optamos pelas respostas escritas para que os estudantes tenham a oportunidade de construir o sentido do texto com os próprios recursos. Durante a correção coletiva, poderão completar ou corrigir suas hipóteses de leitura.

Fala aí!

Estimule os estudantes a considerar as formas de comunicação atuais, em que o bombardeio de informações parece ainda mais acentuado em função da facilidade de comunicação via internet. Eles podem mencionar, por exemplo, o quanto o acesso às redes sociais e a aplicativos diversos, com suas notificações, invade as possibilidades de silêncio. A discussão contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP52, que destaca as relações entre obras significativas da literatura brasileira e o presente.

Página 226

Fala aí!

Sugerimos que a discussão seja feita após a resolução e a correção das questões, quando a apropriação do texto estará mais avançada. A pergunta pode levar a discussões muito diferentes em função das experiências dos estudantes

que compõem a turma e de seu grau de maturidade, de um lado como leitores, de outro como indivíduos que analisam seu lugar social, e é possível que o conceito de "lugar de fala" seja mobilizado. No campo da arte, é interessante que observem, por exemplo, a existência de produções, nascidas principalmente nas periferias, voltadas à exigência de direitos e à denúncia de preconceitos, caracterizando-se como participação política não institucionalizada. A discussão contribui para o desenvolvimento da competência específica 2, relacionada à compreensão de processos identitários que permeiam as práticas sociais de linguagem.

Guimarães Rosa: a reinvenção do regionalismo

Ao discutir com os estudantes as inovações linguísticas de Guimarães Rosa, aproveite para comentar que Clarice Lispector, ainda que ousada em suas construções sintáticas, não se ocupa, como ele, da criação de novas palavras. 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" (LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 29).

Página 227

Fala aí!

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 estudantes se posicionarem e depois peça que reflitam, em silêncio, sobre alguma mudança que esperam experimentar nos próximos anos. Se alguns deles desejarem, podem expor sua reflexão à turma. Por fim, pergunte por que se sugeriu analisar atentamente as duas esferas, em lugar de se aprofundar na reflexão do posicionamento escolhido, e veja se percebem que, para argumentar, é preciso saber identificar argumentos que fragilizam a posição defendida, bem como conciliar propostas diferentes quando a situação o exige.

Dica de professor

Se achar interessante, peça a um ou dois voluntários que preparem a leitura expressiva do trecho de *Grande sertão: veredas* analisado.

Página 230

Investigando +

1. Se achar conveniente, desconsidere a etapa das questões. Promova a leitura dos textos, discuta-os com os estudantes (o gabarito das questões pode ajudá-lo a identificar aspectos interessantes) e realize a discussão proposta no boxe **Fala aí!** (página 235). Esse tipo de abordagem potencializa a apreensão do texto literário como fator que propicia a autopercepção.

Página 231

Biblioteca cultural

Comente com os estudantes que a palestrante se apresentou em inglês, mas que há versões legendadas do vídeo. Explique que TED (sigla para *Technology, Entertainment, Design*) é uma série de conferências realizadas por uma instituição sem fins lucrativos e que visa disseminar ideias relacionadas, especialmente, a temas como ciência e cultura.

Fala aí!

Advirta os estudantes de que não é preciso revelar o que perceberam sobre si mesmos; se preferirem, podem apenas comentar o momento da percepção e os sentimentos despertados.

Na finalização da atividade, retome os dois textos literários para evidenciar que Lóri teve, no mar, a sensação de renascer ("desperta de seu […] sono secular"), enquanto Obinze, entediado, não sabe se gosta da vida estável e confortável que tem ou se ela o aprisiona, entre outros motivos, pela culpa que sente por questionar o valor daquilo que tantas pessoas almejam. A literatura tem o poder de oferecer ao leitor o acesso à complexidade interior de sujeitos que, embora ficcionais, revelam realidades muitas vezes semelhantes às nossas. Finalize a atividade perguntando aos estudantes se a discussão contribuiu, de algum modo, para ampliar sua autopercepção.

Página 232

3. **Organizando meus estudos.** O objetivo desta atividade é, aproveitando o estudo de Guimarães Rosa, que será ampliado, promover uma reflexão sobre alguns tipos de questão bastante comuns nos vestibulares de universidades públicas. A correção deve ser feita antes da discussão coletiva.

Na socialização, reforce que, em geral, nas provas de Língua Portuguesa, há questões baseadas em excertos ou textos completos (no caso de poemas ou tirinhas, por exemplo) de gêneros diversos. Muitas delas independem de um conhecimento prévio específico; são resolvidas com base na compreensão do texto oferecido e, em alguns casos, na mobilização de um conhecimento, que precisa ser transferido para o contexto da questão. Os estudantes não tinham sido orientados, por exemplo, acerca do caráter proverbial de certas passagens da obra de Rosa, mas, conhecendo sua tendência a buscar a universalização, podem chegar à inferência esperada no momento da avaliação.

Acompanhe as discussões dos grupos para recolher observações que mereçam ser tratadas em sua fala de fechamento. Aspectos como o "medo" do vestibular, por exemplo, podem ser trabalhados com o fim de desmistificar o processo e encorajar os estudantes. Enfatize que não é esperado que os candidatos acertem todas as respostas; trata-se de uma avaliação diferente das feitas na escola, norteadas por um conteúdo específico e uma metodologia comum a toda a turma.

Página 233

4. Um dos objetivos da atividade é familiarizar os estudantes com ferramentas que lhes permitam conhecer museus e galerias em vários lugares do mundo. Outro é despertar o interesse por esse tipo de conteúdo. A visita ao Masp é interessante porque as obras, que cobrem um longo período e exemplificam movimentos e estéticas variadas, estão expostas no mesmo espaço, favorecendo a percepção de similaridades e mudanças. Se a escola não dispuser dos equipamentos necessários, avalie se é possível indicar a atividade como lição de casa para ser feita em grupo, contando com equipamentos dos estudantes e suas famílias. Se isso for inviável, procure imprimir algumas das obras e suas fichas técnicas para que seja possível, pelo menos,

a produção do comentário. Caso haja na turma estudantes cegos ou com baixa visão, os colegas de trio devem se encarregar de fazer para eles uma descrição das imagens suficiente para que se engajem na atividade.

Antes da produção do texto, converse com os estudantes acerca desse tipo de comentário. Pergunte-lhes que nível de linguagem e tamanho de texto consideram adequados, levando em conta o contexto de circulação. Pergunte, ainda, se julgariam válido introduzir elementos de linguagem não verbal e peça exemplos (possibilidade: o uso de *emojis* para expressar sentimentos). É importante que os estudantes comecem a tomar decisões sobre suas comunicações com mais autonomia.

Para a socialização, sugerimos que os textos sejam afixados nos murais ou nas paredes da sala de aula e que se reserve tempo para que os estudantes possam ler alguns deles e pesquisar outros textos sobre a obra que escolheram. Se for possível, permita que usem equipamentos pessoais ou da sala de aula para buscar as obras cujo comentário despertou curiosidade. Por fim, observando o conjunto, converse sobre as escolhas dos adolescentes. A atividade é proposta no capítulo de pós-modernismo, que encerra a construção da visão diacrônica da literatura, mas é provável que os gostos variem bastante e a arte contemporânea não seja, necessariamente, a mais apreciada.

Sugerimos que a turma realize a mesma atividade após uma visita a um museu de arte da região. Os estudantes podem percorrer o espaço, observando como as obras estão organizadas e o tipo de informação oferecida aos frequentadores. Depois, podem discutir as escolhas com um educador do museu ou com os professores acompanhantes. No final, podem escrever seus comentários. Combine, se possível, a exposição temporária dos comentários no próprio espaço do museu.

Proposta alternativa: Caso a visita virtual ao Masp seja inviável, peça aos estudantes que pesquisem em fontes diversas, digitais ou impressas, o acervo desse museu ou de outro e selecionem uma obra para comentar.

Página 234

Desafio de linguagem – Verbete de enciclopédia elaborado com inteligência artificial

Se for necessário, proponha que a atividade seja feita em grupos para permitir o compartilhamento dos equipamentos. Caso essa alternativa também não seja viável, verifique se há, na região, alguma entidade ou ONG que disponibilize equipamentos para o público, o que permitiria aos estudantes desenvolverem algumas habilidades ligadas à tecnologia.

Atividade semelhante foi desenvolvida no Capítulo 11 do volume 1 de Língua Portuguesa desta coleção. Seu objetivo é ajudar os estudantes a lidar com as ferramentas que produzem textos usando inteligência artificial, de modo a aproveitar suas funcionalidades sem perder a autonomia nem considerar que a primeira versão é suficiente como resultado de estudo ou pesquisa. Certamente, entre a elaboração desta proposta e o momentodesuaaplicação,essaferramentaterácontadocomatualizações, por isso, verifique se a proposta precisa ser adaptada.

Sugerimos, para a socialização, que sejam lidos dois ou mais textos de estudantes que escolheram a mesma escritora, o que permitirá comparar os resultados em função dos comandos dados para sua execução. Pergunte a eles como procederam até chegar à versão final. Depois, peça a leitura de outros verbetes, evitando repetir as autoras. Com a turma, avalie os textos lidos, verificando: (**1**) completude e credibilidade das informações; (**2**) clareza da exposição; (**3**) adequação ao gênero. Depois, solicite a avaliação, em grupos, dos verbetes ainda não discutidos pela turma. Os estudantes que desejarem deverão aprimorar seus textos.

Finalize a atividade pedindo aos estudantes a postagem dos verbetes e pergunte qual deles gostaria de ficar responsável por produzir a enciclopédia digital, junto com colegas de outras salas (caso exista apenas uma turma, forme um grupo de editores na própria sala). Oriente a equipe de voluntários a criar e publicar no *blog* da turma um texto de apresentação da enciclopédia, seguido por um sumário com os nomes das escritoras em ordem alfabética. Cada nome deve ser clicável e levar à página com o verbete sobre ela (ou os verbetes, caso a autora tenha sido escolhida por mais de um estudante). Podem ser incluídas fotografias das autoras ou de capas de suas obras.

Sugestão de escritoras: Júlia Lopes de Almeida, Cecília Meireles, Adélia Prado, Cora Coralina, Dinah Silveira de Queiroz, Carolina Maria de Jesus, Lygia Fagundes Telles, Alice Sant'Anna, Nélida Piñon, Cidinha da Silva, Márcia Wayna Kambeba, entre outras.

Produção alternativa: Caso os estudantes não consigam acesso aos equipamentos digitais necessários para realizar a atividade, é possível adaptar a proposta para a produção de uma enciclopédia física. A partir do tema proposto, devem fazer pesquisas em livros impressos e materiais disponíveis na escola e escrever seus verbetes à mão. As fontes de pesquisa devem ser citadas no final de cada verbete. Os verbetes devem ser reunidos em um caderno ou fichário, formando uma enciclopédia analógica, que pode ser ilustrada pelos próprios estudantes. Após a finalização, a enciclopédia é apresentada à turma e pode ser disponibilizada na biblioteca escolar.

Capítulo 12 Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa

Neste capítulo, os estudantes 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 recortado, dados os limites de um livro didático, mas que oferece uma mostra da literatura que tem sido feita mais recentemente em países cuja população fala a língua portuguesa. Não deixe de apresentar 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 estudantes a entrar em contato com obras que não estão neste volume e que podem corresponder a seus gostos e anseios literários.

Lembramos, ainda, que intencionalmente a literatura contemporânea brasileira está sendo apresentada ao longo da obra, inclusive nos capítulos da primeira parte de cada um dos três volumes de Língua Portuguesa.

A **Leitura inicial** propõe um trabalho com uma canção brasileira contemporânea que problematiza o papel dos jovens artistas. Procure, se for possível, exibir o videoclipe produzido pela banda para a canção "66" e não deixe de realizar a discussão proposta em **Fala aí!**.

Em **Investigando outras literaturas**, propomos um trabalho com textos de José Saramago, Paulina Chiziane, José Eduardo Agualusa e Ondjaki. Em **Investigando +**, atente para a questão 1, que trabalha comparativamente com textos de José Craveirinha e Conceição Evaristo; a questão 2, **Organizando meus estudos**, parte da pesquisa como ferramenta de estudos.

O **Desafio de linguagem** convida à elaboração de um poema, uma das últimas oportunidades que os estudantes terão no Ensino Médio de produzir um texto de gênero literário.

Página 238

Leitura inicial

Inicie a aula com as questões de antecipação de leitura para verificar as hipóteses dos estudantes acerca da letra de canção. Em seguida, se for possível, toque o áudio da canção "66", disponível na internet, ou solicite a leitura da letra e peça aos estudantes que comparem a compreensão imediata com as hipóteses levantadas. Por fim, devem resolver as questões em grupos, anotando-as no caderno. As perguntas envolvem identificação de informações explícitas, inferência e compreensão de efeitos de sentido.

Fala aí!

Ajude os estudantes 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. Pergunte também sobre outras manifestações artísticas, para que possam mobilizar informações relativas a interesses distintos, como séries ou *fanfictions*.

Página 239

5. Caso os estudantes tenham dificuldade 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.

Página 241

Ensaio sobre a cegueira. 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.

1. Pergunte aos estudantes o que, provavelmente, o autor pretendia ao não definir o espaço. É esperado que reconheçam ser um recurso que permite a generalização.

2. Para complementar a questão, sugerimos que você leia para os estudantes 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. (1999, p. 223).

Página 242

Investigue

Sugerimos que o material coletado seja tratado em duas etapas. Na primeira, os estudantes podem formar trios para apresentação dos quadros comparativos e verificação de informações divergentes (caso tenha solicitado a pesquisa em grupos, forme trios com estudantes que não tenham trabalhado juntos). Na segunda, pergunte sobre essas divergências e veja se, com os dados dos demais grupos, é possível chegar a uma conclusão sobre o que é correto. Finalize pedindo que avaliem se alguma das fontes deu ao tema um tratamento superficial ou mesmo tendencioso, considerando o posicionamento político de Saramago e a crítica que fazia ao conservadorismo da Igreja Católica.

Página 246

Diálogo interdisciplinar com Geografia ou História. Sugerimos que você comente a leitura do conto com os professores de Geografia e de História, que poderão aproveitar a sensibilização dos estudantes, promovida por esta leitura e pela leitura de "Nós choramos pelo Cão Tinhoso", para introduzir ou retomar a discussão sobre o processo de descolonização da África, em especial, o de Angola, relacionando-o à Revolução dos Cravos, em Portugal, e às relações que se estabelecem entre este país e as antigas colônias no presente. A discussão permite abordar temas como "reparação histórica", fundamentais nas discussões contemporâneas.

Ondjaki: o íntimo e o social

Com a leitura de "Nós choramos pelo Cão Tinhoso", os estudantes 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 estudantes possam consultar calmamente o glossário.

Página 249

Fala aí!

É esperado que a questão desperte posicionamentos diversos, incluindo polêmicas contemporâneas relacionadas a veganismo, excesso de mimos aos *pets*, uso de animais em testes para fabricação de cosméticos, proibição de rodeios, entre outras. Durante a discussão, procure anotar exemplos de situações que prejudicam a discussão e o aprofundamento do tema, como sobreposição de vozes, aumento do tom de voz, expressões de menosprezo etc. Interfira apenas se perceber que há descontrole. Após encerrar o debate, peça aos estudantes que avaliem o desenrolar da atividade e contribua com críticas construtivas, apoiadas nos exemplos.

Página 250

Investigando +

1. Sugerimos que os estudantes discutam as questões em grupos. Não é preciso que elaborem as respostas por escrito, exceto a última, que funciona como síntese da discussão.

Página 252

1. k. Durante a atividade, percorra os grupos para verificar como respondem às questões **b**, **c** e **d**, que exigem a observação de aspectos da língua para construção do sentido. Caso note dificuldade de alguns grupos, faça orientações particulares; se houver dúvida generalizada, faça a correção dessas questões antes mesmo do final das discussões. Para finalizar a atividade, peça aos grupos que leiam a última resposta e valorize aquelas que incluíram conteúdos discutidos a partir do estímulo das questões anteriores.

2. **Organizando meus estudos.** Com esta atividade, que desenvolve as habilidades EM13LP30 e EM13LP32, os estudantes vão relembrar estratégias para uma pesquisa consistente e rever um dos gêneros de divulgação de conhecimento estudados na obra. Além disso, poderão explorar temas que lhes interessem e, em conjunto, obter conhecimentos importantes para a compreensão do mundo, superando a visão construída com base no passado do continente africano e observando outras referências interessantes para além do eixo Estados Unidos-Europa.

   Atividade interdisciplinar com Geografia. Para a produção do mapa, espera-se que os estudantes utilizem seus conhecimentos sobre convenções cartográficas. Devem apresentar os dados relevantes sobre o tema escolhido, que podem ser expostos por meio de um mapa temático com estrutura diversa, a depender do conteúdo. A composição do mapa pode ser explorada com o apoio do professor de Geografia. Comente com ele a atividade para que avalie a possibilidade de colaborar com conhecimento específico para essa produção e, eventualmente, ampliá-la com a abordagem dos temas. Uma das possibilidades seria formar grupos por aproximação de regiões, temas ou outro critério válido para que os estudantes compartilhem a informação. Os mapas podem ser afixados em um mural, acompanhados por um breve texto de apresentação elaborado pelo grupo. A avaliação dos mapas produzidos pode ser realizada em conjunto com o professor de Geografia: quanto à construção do mapa, deve-se considerar a presença de título, fonte das informações, cotas (informações verbais de identificação de elementos do mapa, como valores numéricos, nomes de países, cidades ou pontos de referência), coordenadas (paralelos e meridianos pertinentes ao recorte do mapa), legenda adequada, escala (proporção entre as dimensões reais da superfície e a sua representação gráfica) e orientação (indicada por meio da rosa dos ventos); no entanto, espera-se que o foco da pesquisa e da produção do mapa seja a valorização da cultura contemporânea do país em análise.

   Sugerimos que, ao final da atividade, sejam formados grupos com quatro ou cinco componentes e que os estudantes leiam uns para os outros seus textos ou exibam seus *podcasts* e vídeos. Depois, um dos integrantes deve apresentar uma síntese do resultado para a turma. Ajude os estudantes a relacionar as conclusões dos grupos, mostrando pontos de contato e de divergência ligados, por exemplo, aos grupos sociais enfocados em função do tema, e reforce a percepção de que há muitas particularidades que caracterizam os países do continente, assim como ocorre quando se observam os países formadores da América do Sul, por exemplo.

Página 253

3. Trata-se de um conto acessível, mas caracterizado por camadas de sentido que serão acessadas com o apoio do roteiro de questões. Sugerimos que a atividade seja feita como lição de casa e que, depois, em trios, os estudantes confrontem suas observações, completando-as ou retificando-as. Desse modo, em diálogo com a habilidade EM13LP46, eles terão a oportunidade de "compartilhar sentidos construídos na leitura" e "aguçar a perspectiva crítica", uma vez que a correção por pares, e não pelo professor, os obrigará a perceber e a resolver eventuais divergências. A atividade dialoga, igualmente, com a habilidade EM13LP52, que destaca a análise de obras da literatura africana com base em ferramentas da crítica literária.

Página 255

Desafio de linguagem – Poema ou paródia

Oriente os estudantes a preparar uma leitura expressiva do texto em voz alta e verifique se há voluntários para realizá-la. Nesse caso, os demais estudantes podem ser convidados a comentar a produção, destacando um ou mais aspectos que consideraram interessantes. Depois, forme grupos para leitura e comentário dos textos restantes. Verifique, no final, se mais alguém, agora incentivado pelos comentários da turma, gostaria de apresentar seu trabalho.

Se houver mais turmas realizando a mesma atividade, combine com os outros professores um horário que permita a reunião de várias delas para que possam ouvir alguns dos textos produzidos. A redução do tempo das aulas de um dia pode permitir a criação desse horário comum. Cada turma pode ser representada por um ou dois poemas. A atividade desenvolve a habilidade EM13LP47, que prevê a participação em eventos para socialização de obras autorais.

Capítulo 13 Experienciando ler a literatura feita agora

O objetivo deste capítulo é, por meio da proposição de atividades de leitura, mostrar aos estudantes alguns fundamentos da produção de arte hoje, sobretudo no campo da literatura. Busca-se fazê-los refletir sobre aspectos formais observados em textos divulgados na internet e sobre experiências formais vistas em livros de autores contemporâneos que se mostram bastante inovadoras.

O percurso didático inicia-se com uma discussão sobre o fato de a literatura contemporânea fazer muitas inovações formais e se valer da linguagem utilizada na *web*. Primeiramente, na **Leitura 1**, um webquadrinho e um poema divulgado na internet (instapoema) devem ser analisados. Espera-se que os estudantes constatem que, embora textos divulgados na internet sejam considerados de má qualidade por algumas pessoas, eles têm seu valor artístico colocado, mas, do ponto de vista estrutural, não oferecem novidade. Partindo dessa constatação, os estudantes passam a ver como obras publicadas em livros acabam sendo muito mais inovadoras e, para demonstrar isso, vão estudar dois conceitos importantes: o de fragmentação e o de concisão. A fragmentação será discutida com a leitura da obra *O pai da menina morta*, de Tiago Ferro (**Leitura 2**), e a concisão, de um miniconto de João Anzanello Carrascoza (**Leitura 3**). Depois, os estudantes voltam a pensar na literatura no domínio da internet, mas, nesse momento, estudando uma obra que se vale de técnicas narrativas inovadoras. Trata-se do e-folhetim intitulado *Delegado Tobias*, de autoria de Ricardo Lísias, com base no qual é possível pensar nos conceitos de colagem e de hibridismo (**Leitura 4**).

Ao final, na seção **Expressão**, a proposta é os estudantes desenvolverem uma atividade que os faça relacionar a literatura contemporânea com obras canônicas, escritas no passado. Assim, são orientados a pesquisar, em sua própria biblioteca cultural, alguma obra lida por eles que tenha sido escrita no passado, mas que de alguma forma ainda se comunica muito com as preocupações, as inquietações filosóficas e o posicionamento político deles.

Página 259

Leitura 1

Nesta seção, os estudantes vão refletir sobre a produção e a circulação de arte na internet, analisando um webquadrinho

(texto do campo jornalístico-midiático que dialoga com o campo artístico-literário) e um instapoema. Vão observar os efeitos (complexidade, valor estético etc.) que esses textos alcançam, similares aos daqueles produzidos para circular em suportes tradicionais. A continuidade do capítulo mostrará produções mais arrojadas, embora usem o suporte tradicional do livro, ou ainda mais radicais na experimentação ao usar o suporte digital. É nosso objetivo problematizar a ideia de que a literatura em papel é mais antiquada, abrindo espaço para reflexões que considerem outros fatores.

Página 260

Por dentro dos textos

As questões podem ser resolvidas individualmente. Na correção, enfatize o caráter intencional do uso de recursos de linguagem para construir sentidos e efeitos. Isso pode ser feito, por exemplo, na correção das questões 4b e 5c.

Página 264

4. Se possível, assista à entrevista de Tiago Ferro ao canal LiteraTamy, da *youtuber* Tamlyn Ghannam, para poder esclarecer dúvidas dos estudantes.

Biblioteca do professor

Caso deseje ler sobre a autoficção, sugerimos a seção "Autoficção: definição", do artigo:

FIGUEIREDO, Eurídice. Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, n. 4, p. 91-102, 2010.

Página 265

Por dentro do texto

Sugerimos que os estudantes realizem as atividades em quartetos para que se apoiem no processo de construção de sentido do texto. A estrutura fragmentária desse romance exige um leitor ativo, por isso as atividades foram planejadas de modo a favorecer a organização das informações e o preenchimento das lacunas do texto. Aconselhamos que sejam respondidas e corrigidas em duas etapas (atividades 6 a 8 e 9 a 11), de modo a ser possível ajustar a leitura ainda durante o processo. Convide a turma a retomar o texto sempre que houver alguma hesitação na construção do sentido.

Se eu quiser aprender + – A fragmentação das narrativas contemporâneas

Para introduzir a atividade, solicite aos estudantes que tragam para a sala de aula um romance que tenham lido a pedido da escola ou por escolha própria e o comparem com o trecho de *O pai da menina morta*, a fim de observar quais recursos bastante comuns no gênero, relativos a organização dos capítulos, ocupação da página, indicação de discurso direto, entre outros, não foram seguidos. Retome a discussão sobre as dificuldades apresentadas pela leitura do texto de Tiago Ferro e aponte que isso se deve, principalmente, à fragmentação da narrativa, característica de parte das produções contemporâneas.

Sugerimos que as atividades sejam resolvidas coletivamente para que os estudantes possam construir as compreensões juntos. Em seguida, devem fazer as anotações, que podem ser conferidas em pares.

Página 266

Leitura 3

Nesta seção, exploraremos o miniconto, gênero com que os estudantes provavelmente já tiveram contato.

Biblioteca do professor

Sobre o miniconto, sugerimos o artigo a seguir, que trata dos precursores do gênero e das produções de outros contistas contemporâneos que se valem desse gênero:

SPALDING, Marcelo. Presença do miniconto na literatura brasileira. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 7, n. 8, p. 65-76, 2012.

Página 268

Experimentando produzir um miniconto

Nesta seção, os estudantes estarão envolvidos no processo de planejamento, produção, revisão, reescrita e divulgação de um miniconto. A proposta prevê a criação de um texto autoral com base na apropriação de recursos típicos do gênero.

Página 270

15. A opção por uma exposição inicial para a turma tem como objetivo estimular todos os estudantes a divulgar seus textos, evitando que alguns desistam da produção por temer uma exposição pública de maior alcance. Avalie a validade da estratégia, considerando, no contexto de suas turmas, o efeito menos ou mais positivo da eleição de textos. Quanto ao rodízio de exposição dos minicontos, em lugar de uma exposição única, tem o objetivo de marcar as particularidades de cada grupo, estimular o envolvimento com a atividade e despertar a curiosidade para as produções.

E se a gente... pesquisasse contos ainda menores?

Sugerimos que os estudantes sejam organizados em grupos com, em média, oito integrantes e que se desloquem até algum ponto da escola em que possam ler os microcontos anotados, realizar atividades espontâneas de análise e comentar por que gostaram dos textos escolhidos.

Página 271

Leitura 4

Introduza a leitura organizando aquilo que foi estudado até este ponto do capítulo. Nas leituras anteriores, os estudantes conheceram a produção de autores que se valem das características de suportes modernos para renovar formas já populares, como Fefê Torquato. Também entraram em contato com autores que utilizam suportes tradicionais, mas com inovações nas formas de narrar, como Tiago Ferro.

Em seguida, leia o texto que introduz a leitura e verifique se os estudantes compreendem o conceito de hibridismo. Para isso, peça a eles que notem as várias partes da obra reproduzidas no livro. Depois, conceda tempo para que leiam o material mais de uma vez e, então, solicite a realização das atividades.

Página 275

6. Comente que a reprodução trouxe uma surpresa: o escritor Ricardo Lísias foi intimado pela Polícia Federal. O processo durou quase um ano, e os advogados de defesa precisaram explicar que o autor não tinha falsificado um documento público; tratava-se de um documento ficcional. Caso queira entender melhor essa

curiosa situação que envolve o escritor, leia a reportagem "Acusado de falsificar documento, autor transforma sua história em livro e peça teatral", de Ruan de Sousa Gabriel, publicada na revista digital *Época*, em 2016. O texto está disponível na internet.

Bate-papo de respeito

Um dos objetivos da atividade é a formação de consenso. Organize os estudantes em grupos e deixe que discutam a questão por cerca de 10 minutos (estenda se a discussão ainda estiver produtiva). Aproveite a situação para mediar as formações de consenso no interior dos grupos, pedindo aos estudantes que votem em uma posição majoritária quando não puder ser atingido. Durante a exposição pelos representantes, oriente aqueles que não conseguirem apresentar a ideia como consensual, marcando a dissidência no grupo ou sua posição pessoal.

SUGESTÕES DE DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Sugerimos, nos quadros a seguir, formas de distribuição anual (bimestral, trimestral e semestral) dos capítulos deste volume, que poderão ser alteradas de acordo com sua realidade, com o currículo municipal ou estadual e com sua concepção de ensino de Língua Portuguesa.

Bimestres/semestres

Bimestre/ semestre	Capítulos de *Língua em foco* e *Literatura em foco* (intercalados)	Capítulos de *Língua em foco* e *Literatura em foco* (sequenciais)	Capítulos "Experienciando…" trabalhados interdisciplinarmente com Arte (sequenciais)	Capítulos "Experienciando…" trabalhados interdisciplinarmente apenas no terceiro e quarto bimestres (sequenciais)
Primeiro bimestre	1, 7, 2, 8	1, 2, 3, 4	1, 2, 3[33]	1, 2, 4, 5
Segundo bimestre	3, 9, 4	5, 6, 7	4, 5, 6	7, 8, 9, 11, 12
Terceiro bimestre	10, 5, 11, 6	8, 9, 10, 11	7, 8, 9, 10	3, 6[34]
Quarto bimestre	12, 13	12, 13	11, 12, 13	10, 13
Primeiro semestre	1, 7, 2, 8, 3, 9, 4	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12
Segundo semestre	10, 5, 11, 6, 12, 13	8, 9, 10, 11, 12, 13	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	3, 6, 10, 13

Trimestres

Trimestre	Capítulos de *Língua em foco* e *Literatura em foco* (intercalados)	Capítulos de *Língua em foco* e *Literatura em foco* (sequenciais)	Capítulos "Experienciando..." trabalhados interdisciplinarmente com Arte (sequenciais)	Capítulos "Experienciando..." trabalhados interdisciplinarmente apenas no terceiro trimestre (sequenciais)
Primeiro	1, 7, 2, 8, 3	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3[35], 4, 5, 6	1, 2, 4, 5, 7
Segundo	9, 4,10, 5, 11	6, 7, 8, 9, 10	7, 8, 9, 10	8, 9, 11, 12
Terceiro	6, 12, 13	11,12, 13	11, 12, 13	3, 6, 10, 13[36]

[33] Neste modelo, reservamos um capítulo "Experienciando…" de Língua Portuguesa por bimestre para a realização de um trabalho interdisciplinar com Arte.

[34] Neste caso – em que todos os capítulos "Experienciando…" de Língua Portuguesa foram deslocados para o segundo semestre – você dará conta das aprendizagens específicas de Língua Portuguesa no primeiro semestre e, depois, em conjunto com o professor de Arte, trabalhará interdisciplinarmente os capítulos "Experienciando…". Neste planejamento, baseando-se nas experiências comuns (ver tabelas em páginas anteriores), defina com o professor de Arte quais capítulos de cada um dos componentes poderão ser trabalhados interdisciplinarmente.

[35] Neste modelo, inserimos um capítulo "Experienciando…" (abordado interdisciplinarmente) a mais no primeiro trimestre, por ser, em geral, o mais longo.

[36] Neste caso – em que todos os capítulos "Experienciando…" de Língua Portuguesa foram deslocados para o último trimestre – você dará conta das aprendizagens específicas de Língua Portuguesa no primeiro e no segundo trimestres e, depois, em conjunto com o professor de Arte, trabalhará interdisciplinarmente os capítulos "Experienciando…". Neste planejamento, baseando-se nas experiências comuns (ver tabelas em páginas anteriores), defina com o professor de Arte quais capítulos de cada um dos componentes poderão ser trabalhados interdisciplinarmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

AZEREDO, José C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2018.

O autor procura apresentar uma concepção moderna de estudo científico da língua, sensível à variação dos usos.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2010.

Gramática que proporciona exercícios para consolidar os conceitos apresentados na parte teórica, além de um capítulo exclusivo dedicado à compreensão e interpretação de textos.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

O linguista Ataliba Teixeira de Castilho é um dos precursores dos estudos sobre o português falado no Brasil; sua gramática é uma gramática desse português.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Superlotação prisional**: Judiciário brasileiro apresenta iniciativas em evento nas Filipinas. Brasília, 8 dez. 2023. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/superlotacao-prisional-judiciario-brasileiro-apresenta-iniciativas-em-evento-nas-filipinas/#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20dados,total%20est%C3%A3o%20em%20pris%C3%A3o%20preventiva. Acesso em: 22 set. 2024.

Reportagem que traz dados sobre a população carcerária apresentados pelo Conselho Nacional de Justiça em conferência realizada nas Filipinas em 2023.

GABRIEL, Ruan de Sousa. Acusado de falsificar documento, autor transforma sua história em livro e peça teatral. **Época**, São Paulo, 13 maio 2016. Disponível em: https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/05/acusado-de-falsificar-documento-autor-transforma-sua-historia-em-livro-e-peca-teatral.html. Acesso em: 22 set. 2024.

Reportagem sobre como um folhetim digital levou a Justiça a investigar o escritor Ricardo Lísias e sobre como ele fez desse episódio uma obra de autoficção.

HALPERN, Alfredo. A epidemia de obesidade. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, [*S. l.*], v. 43, n. 3, jun. 1999.

O autor apresenta a expressão *epidemia de obesidade*, cujo uso justifica pelo fato de a obesidade já ser questão de saúde pública no Brasil e no mundo.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

O filósofo camaronês apresenta o conceito de necropolítica, segundo o qual estados e o poder econômico decidem quais grupos sociais ou populações vivem e quais morrem.

NECROPOLÍTICA. *In*: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Rio de Janeiro, [20--]. Disponível em: https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/necropolitica. Acesso em: 22 set. 2024.

O *site* da ABL dá o significado de palavras e expressões incorporadas à língua portuguesa recentemente, como *necropolítica*: neologismos, empréstimos linguísticos ou palavras que já existiam, mas passaram a ser usadas com novo sentido.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

A autora propõe questões como "Para que ensinar gramática?" e "Para que o estudante usa a gramática ensinada?". E aponta a gramática funcional como forma de resolver esse conflito instalado nas aulas de Língua Portuguesa.

OITICICA, José. **Manual de análise**: léxica e sintática. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1958.

Escrita em 1919, a obra destinava-se, inicialmente, aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, onde o autor lecionava.

SARAMAGO, José. **Cadernos de Lanzarote II**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 223.

Segundo volume do diário de Saramago. Abrange os anos de 1996 e 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a literatura?** São Paulo: Vozes, 2015.

Sartre defende, nessa obra, o engajamento literário e reafirma sua urgência.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). Escola Paulista de Medicina. **A epidemia de obesidade e as DCNT**: causas, custos e sobrecarga no SUS. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2022. Disponível em: https://rezendelfm.github.io/obesidade-e-as-dcnt/. Acesso em: 22 set. 2024.

Esse trabalho contextualiza a epidemia de obesidade no Brasil, mostrando que a exposição da população aos alimentos ultraprocessados agrava a situação.

ISBN 978-85-16-14092-2

