



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CERRO LARGO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS- PORTUGUÊS E ESPANHOL –
LICENCIATURA

NICOLI DA ROCHA

O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR
ANÁLÍTICO CONFORME OS PCNs SOBRE O LIVRO *NOVAS PALAVRAS* DO
ENSINO MÉDIO

CERRO LARGO

2018

NICOLI DA ROCHA

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR
ANÁLÍTICO CONFORME OS PCNs SOBRE O LIVRO *NOVAS PALAVRAS* DO
ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras: Português e Espanhol, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras: Português e Espanhol.

Orientadora: Prof^a Dr. Jeize de Fátima Batista

CERRO LARGO

2018

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

ROCHA, NICOLI DA

O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR ANALÍTICO CONFORME OS PCNs SOBRE O LIVRO NOVAS PALAVRAS DO ENSINO MÉDIO/ NICOLI DA ROCHA. -- 2018. 70 f.

Orientadora: Jeize de Fátima Batista.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Graduação em Letras: Português espanhol , Cerro Largo, RS, 2018.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Livro Didático. 3. Aprendizagem. I. Batista, Jeize de Fátima, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

NICOLI DA ROCHA

**"O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR
ANALÍTICO CONFORME OS PCN'S SOBRE O LIVRO "NOVAS PALAVRAS
NO ENSINO MÉDIO"**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Profa. Dra. Jeize de Fátima Batista

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
04/07/2018

BANCA EXAMINADORA:

Jeize de F. Batista

Profa. Dra. Jeize de Fátima Batista - UFFS

Ana Beatriz Ferreira Dias

Profa. Dra. Ana Beatriz Ferreira Dias - UFFS

Ana Cecília J. Gonçalves

Profa. Dra. Ana Cecília Teixeira Gonçalves - UFFS

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me possibilitado chegar até aqui.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, seu corpo docente, que me proporcionaram dar esse passo à frente.

À minha orientadora, Jeize de Fátima Batista, pela disponibilidade e inúmeras contribuições na elaboração deste trabalho.

Aos meus pais e familiares, que sempre me apoiaram, incentivaram e não deixaram faltar amor e atenção.

À todos, que de alguma ou de outra forma contribuíram com a minha formação, o meu muito obrigado.

RESUMO

No presente trabalho de conclusão de curso, abordam-se concepções voltadas ao ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, buscou-se analisar e refletir acerca das propostas de atividade de um livro didático de 3º ano do ensino médio, tendo em vista que o seu uso em sala de aula é frequente, de modo a verificar como o mesmo se organiza quanto às habilidades e metodologias. Também se procurou averiguar se as atividades do livro estavam de acordo com os PCNs, que visam à formação de alunos qualificados e ativos, bem como constatar se o exemplar pode ser utilizado como fonte única de ensino em aulas de Língua Portuguesa. A verificação usou como amostra, um capítulo de cada uma das três unidades que constituem a obra. Para realização deste estudo, foram utilizados conceitos teóricos a fim de contribuir com a análise. Considerado o analisado, como resultados dessa investigação, pôde-se apurar que o objeto de análise não cumpre o que é indicado nos PCNs, pois trabalha o estudo descontextualizado da gramática, a maioria das atividades não possibilitam que o aluno exerça sua opinião e visão sobre o texto, não desenvolvendo a capacidade discursiva e formação de sujeitos críticos. Logo, pode-se constatar que esse material não deve ser utilizado pelo professor como único e exclusivo instrumento didático, sem que seja complementado com outros recursos metodológicos.

Palavras- chaves: Ensino de Língua Portuguesa. Livro Didático. Aprendizagem.

RESUMEN

En este trabajo de conclusión del grado, van a ser abordados concepciones que vuelvan-se a la enseñanza de la Lengua Portuguesa. Para eso, se buscó analizar y reflexionar acerca de las propuestas de actividades de un libro didáctico del 3º año de la enseñanza mediana, teniendo en vista que su uso en clase es frecuente, de modo a verificar como el mismo se organiza cuanto a las habilidades y metodologías. También se buscó averiguar si las actividades del libro están de acuerdo con los PCNs, que visan la formación de alumnos calificados y activos, bien como constatar si el ejemplar puede ser utilizado como fuente única de enseñanza en clases de lengua portuguesa. La verificación, utilizó como muestra un capítulo de cada una de las tres unidades que constituyen la obra. Para la realización de este estudio fueron utilizados conceptos teóricos a fin de contribuir con el análisis. Considerando el analizado, como resultados de esta investigación, puede-se apurar que el objeto de análisis no cumple lo que es indicado en los PCNs, pues trabaja el estudio descontextualizado de la gramática, la mayoría de las actividades no posibilitan que el alumno ejerza su opinión y visión sobre el texto, no desarrollando la capacidad discursiva y formación de sujetos críticos. Por lo tanto, se puede constatar que ese material no debe ser utilizado por el profesor como único y exclusivo instrumento didáctico, sin que sea complementado con otros recursos metodológicos.

Palabras- clave: Enseñanza de lengua portuguesa. Libro Didáctico. Aprendizaje.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..	11
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO.....	13
3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO.....	17
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO: COLEÇÃO <i>NOVAS PALAVRAS-</i>	
	VOLUME III.....	19
4.1	ANÁLISE PARTE I.....	19
4.2	ANÁLISE PARTE II	23
4.3	ANÁLISE PARTE III.....	26
5	CONCLUSÃO.....	32
	REFERÊNCIAS	34
	ANEXOS	37

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar faz parte e é necessária em nossa sociedade, mesmo nas diferentes classes sociais o acesso a ela deve ser assegurado para todos, visto que os direitos devem ser igualitários. Por meio do acesso à escola, um espaço fundamental dentro da sociedade, o estudante poderá se constituir enquanto sujeito e, assim, lutar por seus ideais, sejam eles quais forem.

O ensino de Língua Portuguesa, assim como qualquer outra disciplina, deve dar-se de maneira adequada, para que o aluno consiga desenvolver as habilidades propostas em cada etapa escolar. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, são muitos os percursos pelos quais o aluno passa e, nesse caminho, o professor tem o papel de mediador desse processo, sendo responsável pelo andamento e organização dos conteúdos e aulas, além da contribuição na formação de sujeitos qualificados.

No processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, sabe-se que o professor utiliza, desde épocas passadas, uma ferramenta de auxílio em seu trabalho, que é o livro didático. E cada vez mais ele vem sendo desfrutado em sala de aula por professores e alunos, tendo em vista que frequentemente é utilizado como um aliado do docente. Contudo, ao utilizar esse recurso, é necessário considerar alguns parâmetros para que seu uso seja feito de modo adequado.

Partindo-se disso e da formação voltada à área da educação, mais precisamente a Língua Portuguesa e sabendo-se que é necessária uma educação de qualidade que torne sujeitos qualificados, objetivou-se realizar a pesquisa na área do ensino de Língua Portuguesa. Considerando-se que o livro didático é bastante utilizado por professores e se refletindo acerca das habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), buscou-se realizar a análise de três capítulos, um de cada unidade, do livro do 3º ano do Ensino Médio “*Novas Palavras*”, dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antônio, a fim de verificar se a metodologia oferecida aos alunos, bem como as atividades propostas atingem as habilidades e competências necessárias para formar alunos qualificados, conforme se propõe nos PCNs. Procurou-se, a partir desta análise, constatar se o uso desse material didático pode ser uma fonte única de ensino em sala de aula de Língua Portuguesa.

Além disso, a escolha do nível, ou seja, do Ensino Médio ocorreu devido ao que consta na *Lei de Diretrizes e Bases* (1996) artigo 35, na qual se destaca como um nível de escolarização com a finalidade de desenvolver o indivíduo, para que este seja capaz de exercer a cidadania, progredir no trabalho e estudos posteriores.

Este trabalho foi desenvolvido por meio da revisão bibliográfica de alguns autores que enfocam o ensino de Língua Portuguesa como Soares, Batista, Marcuschi, Souza, Rojo, Antunes entre outros e, ainda, embasou-se nos PCNs, buscando-se reconhecer as habilidades em Língua Portuguesa, que devem ser desenvolvidas na formação de um sujeito que sai da Educação Básica. Foram seguidos os preceitos do estudo exploratório, analítico e reflexivo com base em referencial teórico lido e discutido com a orientadora, a fim de verificar se o exemplar em estudo está de acordo com as propostas do documento. A análise do livro, juntamente com a análise bibliográfica, tem como objetivo fornecer possíveis respostas às hipóteses norteadoras deste estudo, que são as seguintes:

- O livro didático comporta todos os enfoques metodológicos necessários para desenvolver a aprendizagem da língua portuguesa sem outros recursos, sendo facilitador para o professor por ser um material completo.

- O livro didático é apenas um material de apoio, necessitando o professor buscar outros recursos metodológicos que favoreçam a aprendizagem dos alunos, não sendo, portanto, um material completo.

Este artigo constitui-se das seguintes etapas: no primeiro capítulo, para situar o leitor, são retratadas algumas transformações pelas quais o ensino de Língua Portuguesa passou. Em seguida, encontram-se ponderações a respeito do Ensino Médio, um dos focos da pesquisa. Posteriormente, são apontadas considerações acerca do livro didático e, logo após, a análise de um exemplar. Por fim, os resultados finais do trabalho.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Assim como qualquer área sofre modificações, a língua portuguesa também conta com um caminho até chegar ao que ela é hoje. Atualmente é habitual o seu estudo em sala de aula, entretanto nem sempre foi assim.

A Língua Portuguesa passa a ser vista como uma disciplina dentro do currículo escolar, apenas no final do século XIX, já no fim do Império. Até aquele momento, ela era utilizada somente para alfabetização daqueles que tinham condições de irem à escola. Anteriormente não era vista como uma língua dominante, devido à existência de outras línguas, como a geral e a nacional, que a deixavam em segundo plano.

O reconhecimento da Língua Portuguesa como disciplina ocorreu devido a Reforma Pombalina, como apresenta Raupp (2005)

Em meados do século XIX, as reformas Pombalinas – medidas impostas pelo então Marquês de Pombal – contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil, sua inserção e valorização na escola; além do aprender a ler e a escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa e o estudo da Retórica [...] (RAUPP, 2005, p. 50-51).

A partir de então, a gramática passa a ser considerada, porém com a intenção de compreender melhor a gramática latina. Contudo, no século XX, em virtude do desaparecimento do latim, a gramática portuguesa começou a ser estudada. Acerca disso, Soares (2004) destaca o seguinte

Paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou já no século XX, quando terminou de ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia (SOARES, 2004, p. 162).

Seguindo mais um tempo, é nos anos de 1950 que houve realmente mudanças significativas no ensino de língua portuguesa, em razão de que, nesse momento, o acesso à escola passou a ser um direito, devido à democratização das escolas. Segundo Bezerra (2010),

Por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição. Com o aumento da população escolar, ampliou-se o número de professores, que agora não pertenciam mais às classes de prestígio, não detinham uma formação humanística ampla, nem conhecimentos mais profundos da língua (BEZERRA, 2010, 44- 45).

Outras mudanças significativas também surgiram, como afirma Soares (2004),

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2004, p. 167).

Essa foi uma grande transformação, visto que o texto e a gramática passam a fazer parte do espaço de sala de aula de modo articulado. Os manuais didáticos estão organizados em unidades que retomam interpretação e gramática. Sobre os livros didáticos, na época, estes são vistos pelos professores como o responsável pela organização das aulas, como destacam Vieira e Dörr (2014, p. 4), “a tarefa de planejar aulas e atividades é, de maneira intensa, transferida para o livro didático, uma das consequências da depreciação da função docente que já se observava”.

Posteriormente, em 1970, não somente o português, como todas as disciplinas passam por transformações em razão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que é instituída. Ocorreram mudanças e reformulações significativas com a lei, de acordo com Soares (2004) inclusive o nome da disciplina passa de português, para “comunicação e expressão, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau”, já no 2º grau passa a ser “Língua Portuguesa e literatura brasileira”. Ainda é importante mencionar, que a língua passa a ser estudada de um modo distinto, “não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua”. (SOARES, 2004, p. 169).

Em virtude das mudanças recentemente mencionadas, os livros didáticos também tiveram que adaptar-se à realidade que o ensino estava vivenciando. Assim, “a gramática é minimizada” (SOARES, 2004, p. 169), e um amplo repertório de textos passa a ser utilizado em sala de aula, fato esse que se distanciou muito do ensino do português tradicional, visto até aquele momento. Dessa forma rejeitando a nova concepção de língua e ensino, por volta de 1980, ocorreram protestos, exigindo que voltasse a denominação Português e assim ocorreu.

Além disso, o ensino passou a receber influências de correntes linguísticas, sociolinguísticas, psicolinguísticas, pragmáticas entre outras que até agora estão presentes no ensino da Língua Portuguesa. Assuntos relacionados à variação linguística, concepções gramaticais, perfil dos alunos entre outros estão relacionados a essas correntes. Essas influências fizeram surgir, na década de 80, “[...] uma preocupação maior com as variedades

linguísticas, com as incoerências percebidas na nomenclatura gramatical e com a abordagem teórica que acompanhava as aulas de Língua Portuguesa” (MALFACINI, 2015, p. 52).

Considerando-se o cenário pelo qual passava o ensino e que cada vez mais a sociedade estava se transformando, em 1996, estabelece-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa lei, o Ensino Médio passa a ser a última etapa da educação básica e visa melhorar a qualidade do ensino. No final da mesma década, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais propõem um currículo dividido em habilidades que devem ser atingidas pelos alunos, dando a possibilidade de padronização do ensino brasileiro.

Dessa maneira, como já citado no decorrer do texto, diferentes mudanças ocorreram com o ensino de língua portuguesa e continuam até hoje, transformações essas que buscam melhorias na educação.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

No decorrer do caminho escolar pelos quais os alunos da Educação Básica passam, prosseguem etapas, ou seja, percorrem uma trajetória longa em busca de seus propósitos. Iniciam na educação infantil, seguem no ensino fundamental e assim chegam ao ensino médio, o último ciclo da educação básica brasileira que tem por finalidade, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 168), “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Dessa forma, essa etapa deverá propiciar ao estudante a possibilidade de uma formação adequada, para que ele tenha a oportunidade de interagir com autonomia no espaço em que vive.

O Ensino Médio é composto, em sua maioria, por adolescentes e jovens, os quais possuem suas singularidades, constituindo um espaço de diferenças. Como é destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013)

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar (BRASIL, 2013, p. 155).

Além disso, encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) a seguinte informação

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

Dessa forma, sabe-se que essa última etapa, o ensino médio, é importante dentro de todo o processo da Educação Básica. O que é praticado e desenvolvido deve servir para o educando e contribuir para que ele possa exercer seu papel social, possibilitando, assim, tornar-se um cidadão consciente e crítico diante de suas atitudes e frente à sociedade.

De modo a possibilitar ao discente tornar-se um cidadão crítico, que exerça seus deveres e direitos na sociedade, há algumas habilidades que devem ser desenvolvidas em Língua Portuguesa no Ensino Médio. Conforme se propõe nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 24), sobre a “Representação e comunicação”, os alunos deverão ser capazes de se posicionarem e conseguirem fazer relações do que foi estudado com situações cotidianas, aplicando em contextos, além de perceberem que o estudo de uma língua materna pode contribuir para uma significação com a própria identidade.

Ainda nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 24), a respeito da “Investigação e compreensão”, destaca-se que os educandos deverão ter potencial para “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção”. Devem estar aptos para construir um imaginário por meio de textos, além de conseguirem perceber “as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos”.

A “Contextualização sociocultural”, também é considerada pelos PCNs. Nesse sentido encaixa-se a compreensão acerca dos efeitos que a língua escrita desencadeia “na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social”, ademais de “considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social”. (BRASIL, 2000, p. 24).

É significativo da mesma forma mencionar sobre os textos, em que nos PCNs é destacado o seguinte “[...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o

exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1997, p.26), pensando nesse aspecto, percebe-se que o trabalho com texto tem seu valor e deve ser realizado em sala de aula.

Também, conforme os PCNs (2000),

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/ linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral (BRASIL, 2000, p. 18).

Nesse sentido, o professor deve compreender que o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa deve ocorrer com a presença do texto. A língua, seja ela falada ou escrita, deve ser usada em sala de aula de modo a promover o contato com práticas interativas de uso.

Complementando, Possenti (1996) discorre sobre a relação linguagem oral/ escrita, a qual contribui para o desenvolvimento da comunicação dos alunos, que é fundamental para constituição do sujeito

O ensino de Língua Portuguesa deve se desenvolver mantendo as dimensões da linguagem oral e da linguagem escrita estreitamente vinculadas, propiciando situações de comunicação em que os alunos possam se expressar possa ir ampliando os recursos linguísticos, ao mesmo tempo em que os ajuda a aprender a estruturar o próprio discurso e a regular a própria fala em função dos diferentes contextos - formais ou informais - em que ela pode se desenvolver (POSSENTI, 1996, p. 33).

Dessa forma, cabe ao professor desenvolver atividades de leitura, escuta, escrita e fala para que cada aluno consiga desenvolver essas práticas, ampliando o conhecimento sobre a língua.

Contribuindo com o trabalho, Marcuschi (2001) destaca que

É importante ter em mente que o ensino de língua na escola não visa a formar linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de texto ou conversação. Tudo se resume a este objetivo: *ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivos da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão*. Pois, se há um estudo que vale a pena no ensino básico é o estudo da língua e suas possibilidades. A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ela a fazer seja lá o que for. (MARCUSCHI, 2001, p. 30).

Portanto, o aluno terá contato diário com a língua, utilizando-a cotidianamente, logo é pertinente que ele faça uso de suas mais variadas possibilidades, porém, para isso, ele deve saber como fazer, e, dessa forma, então é que ele conseguirá utilizar-se dela adequadamente.

Para que essas habilidades sejam atingidas, o professor tem uma parcial responsabilidade, pois ele é quem media o processo de aprendizagem, o desenvolvimento das aulas e conteúdo a serem apresentados aos estudantes. O docente, de acordo com Bulgræn (2010, p. 31), “deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a ‘pensar’ e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador”. Assim sendo, o professor não será apenas responsável por discutir o conhecimento com o aluno, mas também por fazer com que ocorra aprendizagem eficiente para que sejam atingidos os objetivos previstos para determinado ciclo.

Dessa maneira, a partir das reflexões destacadas sobre o ensino de língua portuguesa, o próximo capítulo buscará apresentar algumas considerações a respeito do uso do livro didático nas escolas.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático surgiu no Brasil a partir do ano de 1930, por meio do Instituto Nacional do Livro. Desde então, principalmente em 1960, muitas foram as transformações ocorridas, assim como a sua aceitação no espaço escolar que continua até hoje, o que o constitui como uma ferramenta didática do trabalho pedagógico de muitos professores. Como reforça Silva (2012)

O livro didático, sobretudo a partir da década de 1960, vem sendo utilizado como um mecanismo de (in) formação do professor. Além disso, ao que tudo indica, é um instrumento didático predominante ou único em muitas salas de aula em todo o país. Este fato é um desdobramento da precariedade das condições de formação e trabalho dos professores brasileiros. As deficiências na formação e precárias condições de trabalho fomentam o uso massivo e pouco crítico do livro didático em sala de aula. Por outro lado, a própria existência dos livros didáticos atendendo a tais demandas retroalimenta este ciclo. Assim, os manuais didáticos são motivadores e resultado deste processo (SILVA, 2012, p. 817).

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado em 1985, porém, por praticamente dez anos, não teve muitas contribuições, no sentido de avanços metodológicos. Apenas em 1996, começaram a desenvolver a avaliação dos livros didáticos que eram disponibilizados às escolas e então o MEC passou a se preocupar com a qualidade desses materiais. Com base nas informações disponíveis no *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2017, p. 14), “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem o objetivo de prover, com livros didáticos de qualidade, as escolas públicas de ensino fundamental e médio das redes de ensino que aderiram ao Programa”. Isto é, as escolas públicas recebem livros didáticos gratuitamente para serem usados no espaço escolar. Contudo é necessário que ocorra uma avaliação dos materiais disponibilizados, como apresenta Batista (2003)

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (BATISTA, 2003, p. 41).

Ainda com base em Batista (2003, p. 28), o livro didático atualmente figura-se como “um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais,

organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula”. Em conformidade com Batista e Rojo (2008), os livros didáticos são

[...] obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com a progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (BATISTA E ROJO, 2008, p 15).

Desse modo, esse material didático não é produzido sem nenhuma finalidade, muito pelo contrário, há propósitos por trás dessa ferramenta. O professor, assim como o aluno, faz uso, julgando ser necessário e importante dentro do processo de ensino/aprendizagem. Mesmo sendo um material gratuito para as escolas públicas, há uma organização e estruturação dos conteúdos disponibilizados, levando em consideração as necessidades de cada etapa escolar.

Complementando, segue o que apresenta Souza (2011)

A autoridade do livro didático estende-se a visão do livro enquanto forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores de transmissão de conhecimento em contexto escolar. O livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento; “forma” no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber” (SOUZA, 2011, p. 28).

Também, conforme a mesma autora (SOUZA, 2011, p. 28), “o livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro”. Faz parte do dia a dia de muitos alunos e professores que o utilizam constantemente em sala de aula e deve contribuir para o desenvolvimento e crescimento dos educandos. Esse recurso torna-se cada vez mais habitual no espaço escolar e inclusive, na maioria dos casos, é utilizado como fonte única de consulta.

Segundo Batista (2011, p.14), “acostumamo-nos a ver o livro didático sendo utilizado como principal, ou até mesmo o único material de estudo, o que deixa o ensino desgastante e sem criticidade para despertar a necessidade de aprender”. Quer dizer, quando utilizado excessivamente (e exclusivamente), as aulas tornam-se escassas de reflexão, pois o aluno já está cansado de abrir o livro e realizar as atividades propostas. O ato de aprender é múltiplo, podendo dar-se de distintas formas e o professor deve assumir seu papel de mediador nesse processo.

A partir disso, destaca-se que, cada vez mais, torna-se frequente o uso desse material em sala de aula e é fundamental que os professores saibam fazer bom uso dessa ferramenta, de modo a contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Partindo dos aspectos considerados até aqui, na sequência, será apresentada a análise de um capítulo de cada unidade do livro da coleção Novas Palavras.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO: COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS- VOLUME III

O livro didático de Língua Portuguesa analisado faz parte da coleção *Novas Palavras*, dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, publicado pela editora FTD, no ano de 2013. Considerando o campo de pesquisa, decidiu-se pelo último livro da coleção, o volume 3, destinado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, uma vez que o estudante já se encontra na etapa final da Educação Básica. O exemplar foi utilizado nos anos de 2015 a 2017 em uma escola em que se realizou a prática do estágio, por isso a escolha, e faz parte dos livros do Programa Nacional do Livro Didático.

O mesmo contém 400 páginas, as quais se compõem de três unidades intituladas *Literatura, Gramática, Redação e Leitura*. A primeira abrange dez capítulos, voltados aos períodos literários. A segunda unidade contém oito capítulos, com enfoque centralizado, exclusivamente, no estudo da gramática. Por último, é dado um destaque a temas atuais voltados à leitura e produção de textos dissertativos, divididos em sete capítulos.

4.1 ANÁLISE PARTE I

Como já citado, a primeira parte do livro destina-se ao estudo da literatura brasileira. Para leitura são disponibilizados fragmentos de contos, poemas e peças teatrais. Há também a caracterização dos períodos e da história assim como os principais escritores de cada época. O capítulo, relacionado à Literatura, que foi eleito para análise é o capítulo 8, “*A terceira geração modernista brasileira*”. Ele inicia com o título *Primeira leitura*, com um trecho de uma peça teatral do romance Grande Sertão: veredas, de João Guimarães Rosa.

Em alguns capítulos, sugere-se um “*Em tom de conversa*” a respeito da leitura do texto e, em seguida, propõe-se atividades de “*Releitura*”. Nesse sentido, cabe destacar o que é salientado pelos PCNs (BRASIL, 2000), a importância de atividades de interpretação que possibilitem a interação entre aluno e texto, abrindo espaços para construção de sentidos. No livro analisado, as atividades seguem conforme o exemplo:

Capítulo 8 - primeira leitura: O homem provisório, de Geraldo Alencar

Após a leitura do trecho da peça teatral inspirada no Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, apresentada no ano de 2007 em São Paulo, algumas atividades são propostas:

- ✓ *Em tom de conversa:*
- *No texto, de quem é a voz que se expressa? A de uma pessoa que participa do que conta ou de alguém que narra fatos ocorridos com terceiros? Justifique.*

➤ *A pessoa que se expressa no texto é um homem dividido entre a prática da violência e a experiência do afeto.*

a) *Localize no texto e reproduza trechos que comprovem tal afirmativa.*

b) *Relacione tal divisão íntima do personagem com o título da peça.*

Pode-se perceber que, nessa primeira parte, na qual é sugerido um debate com os alunos, as perguntas ficam restritas a reconhecimento do tipo de narrador, pedindo que os alunos justifiquem, recorrendo a trechos do texto. O mesmo ocorre com as perguntas seguintes que induzem a uma leitura determinada previamente, por meio de atividades que se restringem à superficialidade da cópia de fragmentos. No máximo, os alunos poderão se manifestar na pergunta *b*, quando lhes é permitido relacionar o personagem ao título. De acordo com Marcuschi (2001, p. 52), atividades como estas de cópia podem ser consideradas algo mecânico, por se tratar somente da “transcrição de palavra ou frases”, o que não leva o aluno a produzir sentidos e, de fato, interagir com o texto.

Em outro subtítulo, intitulado “*Releitura*”, pode-se perceber o seguinte:

A primeira atividade traz como proposta localizar na penúltima estrofe o eu- lírico afirmando, em relação a Diadorim, que “Gostava do cheiro dele/ Porém não dizia nada”. Com base nisso, propunham-se as seguintes tarefas:

➤ *Localize no texto outras palavras e expressões que indiquem que o sentimento do enunciador era algo também negativo, que ele insistia em manter secreto.*

➤ *Qual parece ser a verdadeira razão dessa necessidade de silenciar ou ocultar o sentimento pelo amigo?*

➤ *Como pode ser caracterizado o sentimento que o enunciador tem por Diadorim? Responda utilizando palavras ou expressões extraídas do texto.*

Dessa forma, é possível perceber que as questões se restringem à leitura de uma forma singular no processo de produção de sentidos, buscando trabalhar com a expressão destacada. Entretanto, abre, em certa medida, espaços para reflexão acerca dos sentimentos vividos pelo personagem, mesmo que utilizando expressões do texto. Um texto literário que poderia ser explorado de diferentes formas acaba por “solicitar a mesma leitura, correta e única”. (GRIGOLLETO 2011, p. 71).

Ainda, seguindo a sequência de atividades, as próximas perguntas seguem:

➤ *O tempo em que o enunciador se expressa é o mesmo em que vivia com Diadorim? Ou ele fala sobre algo ocorrido no passado? Justifique.*

➤ *O ambiente no qual o sentimento entre os dois amigos se desenvolve é o mundo rural ou urbano? Em quais estrofes é possível depreender isso?*

- *O romance de Guimarães Rosa é escrito em prosa, embora com uma linguagem altamente poética. Nessa adaptação, escrita para o teatro, o autor optou pela poesia. Quais características formais/ estruturais desse texto teatral servem para caracterizá-lo como um poema (dramático)?*

Aqui se percebe, mais uma vez, que a interpretação e compreensão se reduzem basicamente a questões estruturais do texto. A Releitura é bastante estrutural no que se refere ao processo de “diálogo” com o texto. Apenas na primeira tarefa é solicitado aos alunos que justifiquem a sua resposta, podendo interagir e manifestar o seu posicionamento.

Conforme Batista (2006), é fundamental que os alunos percebam no texto aquilo que está implícito, leiam as entrelinhas, relacionem, associem, comparem e se posicionem objetivando construir sentidos, não somente realizar a cópia como é solicitado nas atividades. Nesse mesmo sentido, Gaignoux (2014, p. 496) afirma que a leitura é “[...] uma porta de entrada para novos mundos. A leitura é, pois, um caminho para verdadeira inserção na sociedade, e o texto literário, um dos principais aliados nessa conquista”. Então, o aluno deve ter a possibilidade de ingressar em um “novo mundo”, quando tem contato com textos literários.

Seguindo, há um trabalho com questões voltadas a história, em que são destacadas informações sobre os períodos, as características, principais autores e, na sequência, novamente três fragmentos de “Grande sertão: veredas”, com atividades. Na questão apresentada a seguir, de novo o foco está baseado no texto, em que o aluno terá que extrair a informação do texto, sem fazer nenhuma inferência.

- *Que frase do fragmento 1 mostra que o interlocutor de Riobaldo, um homem da cidade, letrado, tem conhecimento das coisas?*

Acredita-se que isso se relaciona ao que é apresentado pelos PCNs, os quais destacam que “a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto [...]” (BRASIL, 2000, p. 16), ou seja, não há uma preocupação com o entendimento do texto, mas com as questões históricas. No caso da última atividade em análise e as mencionadas anteriormente, não se preocupam com a compreensão, todavia com a simples cópia de determinadas informações.

Com base nos PCNs (1998), o estudo superficial não é o suficiente no momento de trabalhar com o texto literário, faz-se necessário que

[...] o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1998, p. 29).

Mais adiante, no livro, são destacadas informações sobre a vida de *Clarice Lispector* e o fragmento “*A Hora da estrela*”, da mesma, e, também, sobre *João Cabral de Melo Neto* seguido do fragmento “*Morte e vida Severina*”. A seguir são apresentadas atividades, das quais algumas se encontram abaixo:

✓ Fragmento ***A hora da estrela***

- *De acordo com o texto, qual é o motivo do pudor do narrador, ao escrever?*
- *Que passagem do texto exemplifica a ideia de que *A hora da estrela* é uma narrativa que foge ao perfil intimista da autora?*
- *O que a passagem transcrita no item b indica sobre o tipo de narrativa que será escrito? Por quê?*
- *O trecho que você leu de *A hora da estrela* confirma a resposta dada ao item c? Explique.*

✓ Fragmento ***Morte e vida Severina***.

- *O que há em comum entre Severino e Macabéa, personagem de *A hora da estrela*, romance de Clarice Lispector que você acabou de ler?*
- *Segundo o carpinteiro, por que a vida vale a pena, mesmo sendo “uma vida severina”?* Transcreva uma passagem do texto que justifique sua resposta.

Essas questões, apesar de ainda estarem relacionadas ao texto, vão proporcionar ao aluno a possibilidade de expor sua voz. Ele deverá basear-se no que o texto diz, mas poderá fazer a suas inferências. Atividades inferenciais se organizam em “informações textuais explícitas e implícitas, bem como informações postas pelo leitor” (MARCUSCHI, 2001, p. 56), e isto é estendido ao aluno, já que poderá manifestar-se e sabe-se que, por meio da literatura, ele poderá desenvolver a competência argumentativa, além de refletir e interpretar o que está lendo, não ficando restrita ao reconhecimento de estrutura ou gramática. Assim, pode-se afirmar que a literatura tem um papel primordial e não pode ser desconsiderada no processo de ensino. Pensa-se, somente, que o livro poderia explorar mais questões de interação e abrir espaços para debates e reflexões a respeito das diferentes temáticas abordadas.

É relevante destacar que, como destaca a Base Nacional Comum Curricular, “Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética” (BRASIL, 2017, 513). Quer dizer, que as leituras voltadas à literatura, como qualquer outra, devem fazer relação com fatores sociais e culturais, para que o aluno não se detenha, a maior parte do tempo, em identificar a qual período

pertence ou a copiar passagem dos textos, mas que ele consiga compreender a função social que há por detrás dessa ferramenta tão valiosa que é o texto.

Além do mais, por meio do trabalho com a literatura, contextos e funções sociais, será possível que o aluno “[...] estabeleça um conjunto necessário de saberes integrados e significativos para o prosseguimento dos estudos, para o entendimento e ação crítica acerca do mundo” (BRASIL, 2013, p. 181).

Com base na análise dessa primeira parte do livro, pode-se verificar que as atividades, “*Em tom de conversa*” e de “*Releitura*”, seguem todas o mesmo estilo de perguntas voltadas ao texto, autores, períodos e expressões. Indicações de pesquisa também são sugeridas, assim como ao final de cada capítulo há um resumo daquilo que foi estudado. Afirma-se, portanto, que a literatura, nesse livro, busca trabalhar, na maior parte das propostas, com enfoque voltado ao conhecimento específico da área, mais voltados para ENEM e vestibulares do que para a formação do aluno enquanto sujeito.

4.2 ANÁLISE PARTE II

Referente à segunda unidade, *Gramática*, é possível encontrar os conteúdos gramaticais destinados a tal ciclo escolar com a disponibilidade do conceito, seguida das respectivas explicações, uma condensação, em forma de resumo, do que foi estudado e, ao final, atividades relacionadas à temática. Nesta unidade, foi selecionado para análise o segundo capítulo “*Orações subordinadas Adjetivas*”, em que se dividem as explicações e atividades relacionadas à temática.

O primeiro ponto que deve ser avaliado, relaciona-se ao modo como é apresentado o título o qual descreve diretamente que se tratará das orações subordinadas adjetivas, não possibilitando ao aluno construir um conceito a partir de algum texto ou/e dos seus conhecimentos. A gramática é trabalhada isoladamente. Sobre a classificação dos termos gramaticais, os PCNs (2000) destacam

Nada contra ensiná-las. O problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese (BRASIL, 2000, p. 18-19).

A oração “*Antigamente, no leste do estado de São Paulo, localizavam-se as ricas fazendas cafeeiras*” é utilizada para dar início à explicação, de modo a introduzir o assunto,

retomando considerações sobre os adjetivos. Para conceituar as orações subordinadas adjetivas, é dado destaque a seguinte oração “*Os animais frugívoros espalham as sementes das árvores*”, e partindo dela é construído o enunciado “*os animais que se alimentam de frutas espalham as sementes das árvores*”, desse modo, é exposto o conceito final. Percebe-se, como citado anteriormente pelos PCNs, que são utilizadas frases as quais não fazem relação com algum texto. Quanto a isso é válido citar uma passagem desse documento o qual destaca que “deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional” (BRASIL, 1998, p. 28-29), porém é a visível até então no capítulo.

Quando são apresentadas as características e classificações das orações subordinadas adjetivas, estas seguem a mesma organização anterior, somente com o uso de frases isoladas. Nesse sentido, percebe-se o que destaca Antunes (2003, p. 31) “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício”.

Do mesmo modo, encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), sobre as metodologias, as quais devem fugir do tradicional e oferecer aos estudantes

a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas (BRASIL, 2013, p. 181).

Porém, isso não é possibilitado ao aluno, tendo em vista que as informações e conteúdos já se encontram prontos, não há uso de um texto, para, a partir dele, o aluno construir suas concepções e ideias sobre o tema em estudo. De acordo com os PCNs, o estudo da gramática deve visar a “compreensão/ interpretação e produção de textos” (BRASIL, 2000, p. 18), e a gramática tradicional deve ser deslocada para segundo plano.

Quanto ao contexto de uso, o livro destaca o subtítulo “*As orações adjetivas nos textos*”, contudo, de modo muito superficial, somente com a intenção de mostrar a distinção entre as restritivas e explicativas e a diferença no uso ou não da vírgula para a interpretação. Inclusive pede que o aluno suponha determinada situação de anúncio jornalístico, no entanto não parte de algo real. Ao final das explicações, há uma síntese do que foi estudado, em que são retomados os conceitos e classificações seguidos de atividades. Abaixo seguem duas das cinco atividades e se percebe que todas possuem uma mesma base estrutural.

- *Há alguma diferença de sentido entre as frases dos pares abaixo, cuja única diferença formal é a indicação da característica através de um “adjetivo” ou de uma “oração adjetiva”? Essas frases poderiam ser usadas na mesma situação de comunicação sem diferença de sentido?*
- Aluna estudiosa passa de ano.*
 - Aluno que estuda passa de ano.*
 - Um homem corajoso enfrenta o perigo.*
 - Um homem que tem coragem enfrenta o perigo.*
- ✓ *Considere este enunciado.*
- *Durante as férias, li o romance Serras azuis, livro de Geraldo França de Lima que ficou desaparecido durante mais de três anos.*
- Classifique a oração “que ficou desaparecido durante mais de três anos”.*
 - Essa oração dá uma informação sobre o livro ou sobre o autor? Justifique, baseando-se na resposta ao item a e no sentido lógico da frase.*
 - Haveria, na frase, alguma mudança de sentido se, antes do relativo que, fosse introduzida uma vírgula? Explique.*

Todas as atividades destinadas a estudo das orações adjetivas são organizadas a partir de frases isoladas, sem estarem vinculadas a um texto. O aluno, em alguns casos, deverá pensar sobre a aplicabilidade das frases como na primeira atividade, entretanto, não produzirá muita reflexão. Seria importante que o aluno aplicasse realmente o que foi estudado em uma situação real de uso, por exemplo, como um texto, ou seja, a gramática ensinada na sua funcionalidade.

Na segunda questão, a primeira alternativa baseia-se na classificação da oração, a segunda na identificação sobre a quem se refere à informação da oração e, na última, o aluno terá que explicar a mudança de sentido caso fosse incluída uma vírgula.

Dessa maneira, acerca das atividades, que são basicamente gramaticais, o aluno deverá analisar as frases que são disponibilizadas e classificar de acordo com o tipo de oração. Assim como as explicações do conteúdo, as atividades também não são baseadas em nenhum texto, somente a partir de frases soltas. Com base em Antunes (2003, p. 121) “é preciso que se analise o emprego dessas unidades em textos, para que se garanta seu uso com coerência e adequação comunicativa”, no entanto, isso não ocorre. É relevante mencionar que “o ensino de Língua Portuguesa não deve resumir-se a classificações e denominações de regras e conceitos”. (GONÇALVES e CORRÊA, 2017, p. 33).

Por meio dessas atividades, o aluno não é levado a refletir e construir sentido. Se houvesse textos e atividades relacionadas a ele, o aluno teria a possibilidade de fazer

associações de uso do que foi estudado. A prática de ensino deve estar voltada ao uso, como se pode ver nos PCNs (1998)

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, p. 29).

Com base nisso, o texto deve ser colocado como princípio das aulas de Língua Portuguesa, para que seja rompida a ideia do trabalho com frases soltas, dado que, como mesmo menciona Antunes (2004, p. 129), “o estudo desses nomes e dessas classificações é apenas uma parte - talvez, a menos significativa, do estudo das gramáticas” e, sim, o foco deve estar no processo interativo de uso daquilo que está em estudo.

Portanto, partindo da análise dessa parte do livro, que está voltada ao estudo da gramática, percebe-se que esta é basicamente gramatical, indo contra ao que propõem os PCNs, tendo em vista que a análise linguística não é trabalhada fundamentada em algum texto. Isso impossibilita e restringe a possibilidade do aluno de realmente refletir sobre o tema em estudo, uma vez que não consegue aplicar ou identificar as questões de língua em um contexto real de utilização.

4.3 ANÁLISE PARTE III

Relativo à terceira unidade do livro *Redação e Leitura*, são apresentados alguns textos, como jornalísticos, tiras, fragmentos, cartas seguidas de explicações das características estruturais dos gêneros, tipos textuais em estudo e atividades de interpretação e produção. Para análise dessa unidade foi eleito o capítulo quatro “*Argumentação causal A importância dos exemplos*”. O capítulo inicia fazendo uma retomada ao capítulo anterior, e destaca que “*é hora de desenvolver argumentos para defender a posição assumida*”.

Há a leitura do texto “*Carta a um adolescente*”, de Rubem Alves, seguido de atividades com o título “*Em tom de conversa*”. As questões são as seguintes:

➤ *Que elementos do texto indicam:*

a) *que ele se estrutura em forma de carta, em que predomina um tom de informalidade e oralidade?*

b) *que a carta apresenta um caráter não particular, mas público e genérico?*

➤ *Além de informalidade oralidade, o texto apresenta um tom:*

a) *irônico* c) *lírico*

b) *épico* d) *niilista*

➤ *Na sua opinião:*

a) *Qual é o tema do texto?*

b) *Identifique e copie um dos parágrafos em que o ponto de vista do autor em relação ao tema aparece de modo explícito.*

Pode-se perceber que as primeiras atividades estão voltadas para a estrutura do gênero carta, em que o aluno terá que “retirar” do texto os elementos que comprovem determinadas características. Além disso, a segunda volta-se somente a marcar a alternativa correta para caracterizar o tom presente no texto e o aluno “tem como única tarefa a de responder mediante a escolha da alternativa mais adequada ao texto ou à situação do momento” (CORACINI, 2010, p. 78), de qualquer forma, o aluno deverá fazer certas associações e reflexões para responder. Com base em Marcuschi (2001, p. 56), seria interessante que no trabalho com a compreensão do texto as perguntas solicitassem “a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que, para serem justificadas, exigiriam vários passos”.

Comparando-se as atividades com que é salientado pela Base Nacional Comum Curricular (2017) pode-se dizer que elas não cumprem aquilo que é estabelecido pelo documento

Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (BNCC, 2017, p. 498).

O aluno tem a possibilidade de expor sua opinião de modo bastante delimitado na última atividade, contudo, ele ainda terá que levar em consideração o texto e copiar os parágrafos que confirmem determinado ponto de vista. Dessa forma, o estudante não tem a oportunidade de pensar sobre o texto e é visto como um sujeito passivo, “ao qual é negado toda e qualquer possibilidade de envolvimento no processo de construção de sentidos” (BATISTA, 2006, p. 80).

Logo após, é destacado o título “*E mais*”, a partir do qual se propõe um debate. São disponibilizadas essas quatro afirmações do texto lido:

- ✓ *“O amor faz isso: coloca o outro dentro da gente. O que o outro sente, a gente também sente.”*
- ✓ *“Nós, humanos, temos olhos deformados-não percebemos a beleza dos seres que são diferentes da gente.”*
- ✓ *“Bondade é o poder usado para a vida. Maldade é o poder usado para a morte”.*

- ✓ *“No grupo a gente perde o senso da responsabilidade moral”.*

A partir dessas quatro sequências, os alunos deverão escolher uma para discutir em grupo. Nesse sentido, encaixa-se o que destaca Antunes (2003), a qual salienta acerca da leitura crítica

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença (ANTUNES, 2003, p. 81-82).

Do mesmo modo, quando ocorre um trabalho como esse, uma conversa, com troca de opiniões, está seguindo o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, dinâmicas que são planejadas com a intenção de “estimular o estudante a colaborar e a interagir com seus colegas, tendo-se em mente que a aprendizagem, para bem ocorrer, depende de um diálogo produtivo com o outro” (BRASIL, 2013, p. 181).

Em seguida, outras atividades são propostas, ainda referentes ao mesmo texto:

- *Note que, para se posicionar diante do tema da maldade, o autor se propõe a refletir sobre os poderes de que somos feitos. Cite a passagem do texto que apresenta tais poderes.*
- *Segundo o autor, o que acontece quando amor e poder estão juntos?*
- *Copie do texto:*
 - a. *algumas passagens que mostram causas do ponto de vista apresentado na questão anterior.*
 - b. *passagens que exemplificam o mesmo ponto de vista.*
- *Ao longo do texto, o autor delimita o texto em discussão, relacionando-o com a adolescência.*
 - a. *Para o autor, essa fase da vida caracteriza-se por um perigoso fascínio pelo poder como um fim em si mesmo, por duas causas principais. Identifique-as.*
 - b. *Cite consequências de “formas do poder-prazer a serviço da morte” apresentadas no texto.*

Referente a estas atividades, interpretação, argumentação e opinião do aluno ficam de lado, não podem ser exploradas, devido a ele ter que seguir as considerações que o autor delimita. Deve ser levado em conta o fato de o aluno realizar a sua leitura sobre o que lê, ele tem o seu conhecimento de mundo e a sua visão, nessas atividades isso não é considerado. Com base em Orlandi (2012, p. 58), “exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor,

com o contexto histórico-social, cultural, ideológico”. Ainda é importante destacar, o que consta nos PCNs (2000), que vai contra a proposta do livro.

A opção do aluno por um ponto de vista coerente, em situação determinada, faz parte de uma reflexão consciente e assumida, mesmo que provisória. A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos (BRASIL, 2000, p. 20-21).

Na sequência, há o subtítulo “*Proposta de produção*”, em que é disponibilizado um texto e com base nele o aluno terá que pensar em uma profissão que poderia exercer como estagiário. De acordo com os PCNs, “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 47), e no enunciado da proposta é destacado que o aluno projete um futuro enquanto estagiário e pense em uma profissão que ele se imagine desenvolvendo. Seria uma oportunidade do aluno se manifestar enquanto sujeito, expondo seus anseios, posicionamentos, desejos.

Mais adiante, há outro texto “*A mão ativa o cérebro*”, seguido das seguintes atividades:

- a) *Reconheça as ideias opostas defendidas no texto.*
- b) *Encontre no texto um argumento de causa para cada uma das ideias defendidas.*
- c) *Analise o título do texto e explique por que ele sintetiza o ponto de vista nele defendido*
- d) *Dê o seu ponto de vista sobre a opinião expressa no texto, enumerando dois argumentos causais que o justifiquem.*

Nestas atividades, percebe-se que, mesmo a leitura estando direcionada ao texto, o aluno tem mais autonomia no momento de responder. Ele tem a possibilidade em expor e defender o seu ponto de vista, pois em concordância com os PCNs (BRASIL, 2000, p. 22), “a competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido”. Assim, quando é valorizado o que o aluno tem a dizer, com certeza, fará com que ele desenvolva a prática de defesa de seu posicionamento, logo estará sendo formado um cidadão crítico e capaz de defender seu ponto de vista.

Posteriormente, há outra atividade de produção. Nessa o aluno deverá desenvolver suas ideias sobre o tema “*A falta de leitura entre os jovens*”. É mencionado, nas sugestões do livro, que é mais importante ter menos argumento, porém bem desenvolvidos, do que expor várias ideias e não desenvolvê-las. Aqui o aluno poderá escrever fundamentado naquilo que ele sabe. Essa é a oportunidade de ele expor a opinião, argumentar sobre o assunto. Com base em Araújo e Martins (2015)

por meio da redação, o estudante é levado a defender a sua visão de mundo, organizando seus pontos-de-vista em uma estrutura factível que convença e, principalmente, persuada o seu leitor. Na redação, o educando deve se posicionar diante de uma questão de caráter filosófico, político ou ideológico, levando seu leitor a mudar de postura em relação a determinados aspectos e a aceitar os argumentos da redação como verdades agora também suas (ARAÚJO; MARTINS, 2015, p. 172).

Para ser capaz de possuir bons argumentos, será preciso que o aluno tenha boas experiências de leitura, visto que é por meio dela que ele construirá seu posicionamento e defesas. O processo de leitura, em conformidade com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 69), “não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”.

Considera-se importante mencionar o subtítulo “*A importância dos exemplos*”, em que é destacado a relevância em fundamentar as ideias defendidas, os porquês de determinada opinião. E para levantar o ponto de vista, são oferecidos textos ou partes deles como “*A cor do Brasil*”, “*Terra de cegos*”, “*Globalizar é um instinto humano*”, “*Todos os nomes*”, em que o aluno terá que expor as suas considerações, com exemplos acerca das ideias que são expressadas nos textos. Há também o reconhecimento da estrutura, no qual é apresentado o texto “*A audácia de enxergar à frente*”, e por meio dele deve ser feito a exploração da “*apresentação do tema e do ponto de vista; os exemplos do passado, apresentados na sequência histórica e do presente; a apresentação dos porquês e reafirmação do ponto de vista*”. A partir disso, conforme os PCNs (2000), o aluno tem a oportunidade de olhar de forma crítica para os textos, de modo que os significados ultrapassem as linhas e, assim, formem-se opiniões.

Voltado para o gênero em estudo neste capítulo, é trabalhado com a estrutura da carta argumentativa, para que o aluno conheça as partes no momento de produzi-la. Particularmente, acredita-se que dar um foco para este gênero é um tanto fora da realidade dos alunos, tendo em vista que eles dificilmente o produzirão, considerando os avanços tecnológicos e com eles as diferentes formas de comunicação como *whats*, *e-mails*, *facebook*, porém é importante que o conheça, sendo “capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. (BRASIL, 1998, p 19). Para proposta de produção, é oferecido o texto “*Pérolas, porcos e patetas*” e com base nele, o estudante deverá escrever uma carta à autora, Bia Abramo, comentando sobre sua produção, posicionando-se a favor ou contrário à crítica expressa no texto.

O trabalho com gênero é necessário, porque estes estão presentes cotidianamente na vida dos sujeitos e com base em Marcuschi (2010, p. 37) “é uma extraordinária oportunidade

de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia a dia. Pois nada que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero”.

Para finalizar o capítulo, é disponibilizado uma sugestão de pesquisa e um resumo do que foi estudado. De modo geral, o capítulo analisado, trabalha com questões voltadas a defesa de um ponto de vista, destacando a importância de bem fundamentar o que está sendo defendido. No início, em alguns sentidos, há uma desconsideração sobre a opinião do aluno, em que as atividades estão voltadas ao texto, sem abrir espaços para a opinião. No entanto, mais à frente, nas últimas questões trabalhadas, a voz do aluno poderá ser exposta, porque há diferentes textos sobre os quais ele pode interpretar com base em seu posicionamento.

5 CONCLUSÃO

A partir das reflexões levantadas neste estudo, que teve por objetivo verificar como está organizado um livro do 3º ano do Ensino Médio e, também, se as atividades propostas alcançam as habilidades que devem ser desenvolvidas nesse período, conforme propõem os PCNs, além de perceber se o exemplar poderia ser utilizado unicamente como material de trabalho do professor, destacar-se-ão as considerações finais que foram construídas.

Pôde-se verificar que o livro, em alguns aspectos, não atende ao que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista que se apresenta contra ao que é estabelecido no documento, considerando que não se utiliza de texto para trabalhar a gramática, trabalhando de forma descontextualizada. Baseia-se muito na leitura dos autores, direcionada ao que eles consideram como resposta correta (e única), o que impossibilita o aluno de expor sua opinião ou então refletir, além disso, organiza-se em partes separadas, como se a literatura, gramática e produção não pudessem ser estudadas juntas, logo o ensino volta-se ao tradicional.

Os principais pontos que se julgam em desacordo com a proposta dos documentos estão ligados ao estudo da gramática, a qual é trabalhada isoladamente, não se utilizando de textos para explorar o uso da língua em um contexto. Além do mais, as questões são puramente gramaticais. Algumas atividades baseiam-se exclusivamente na cópia de trechos do texto e “[...] não se configuram como capazes de desenvolver – a despeito do que dizem os PCNs- a competência discursiva dos sujeitos” (CAYSER, 2001, p. 143). Ou então, quando há a presença de um texto na parte da literatura e produção, ele não é explorado como deveria, pois acaba ficando na simples identificação de elementos constitutivos e estruturais do texto. Ou seja, o texto é trabalhado como pretexto. Há, em alguns casos, a alternativa de justificar ou expor a opinião, mais precisamente na última unidade analisada, entretanto, é o mínimo que se espera em um capítulo para o qual é destinada a produção argumentativa.

Além do mais, não é propiciado ao aluno fazer relações contextuais com o que aprendeu. Tudo acaba ficando em um plano aparentemente fictício, como uso de frases isoladas somente para o estudo de determinado conteúdo. Logo, esse aspecto também vai contra ao que é proposto pelos PCNs, os quais destacam a necessidade de relações entre texto e contexto, para que o aluno entenda e consiga aplicar e perceber a significação que determinado tema tem em sua vivência. Aliás, o aluno não terá a oportunidade de trocar experiências com os colegas, porque não é aberto espaço para troca de opiniões, mesmo havendo um capítulo, “*Em tom de conversa*”, que não se organiza visando comunicação entre os educandos, pelo contrário, volta-se para identificação de elementos no texto e estruturação.

Considerando as hipóteses levantadas no início da pesquisa, destaca-se que em conformidade com o que foi verificado nas atividades e metodologias apresentadas, esse livro didático deve ser apenas um material de apoio, necessitando o professor buscar outros recursos metodológicos que favoreçam a aprendizagem dos alunos, não sendo, portanto, um material completo. Até mesmo os PCNs (1997) salientam que essa não deve ser a única fonte de pesquisa do professor

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileiro. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1997, p.67).

Ou seja, sendo um material de apoio, que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor saiba utilizá-lo adequadamente, como consta no *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2017, p. 11), é preciso que o docente tenha a “[...] capacidade de entender os limites dos livros didáticos”, quer dizer, que em muitos casos algumas atividades não são convenientes e podem ser deixadas de lado. Inclusive podem e devem ser complementadas com outros materiais e para isso o professor deve ficar atento de modo a perceber e adequar a sua metodologia.

Portanto, com base na verificação realizada no livro didático, o mesmo não possibilita, quando utilizado exclusivamente, formar um sujeito crítico e ativo frente à sociedade e os desafios que possam surgir e não se recomenda utilizá-lo como único material didático. Também é relevante mencionar que este trabalho não objetivou a condenação do material, mas contribuir para que os professores percebam, identifiquem e façam uso das mais adequadas ferramentas de trabalho, para que seja possível oportunizar aos alunos uma aprendizagem eficiente. Nesse sentido, propõe-se que o professor não reproduza somente o que é proposto no livro, que busque outros instrumentos, recursos e estratégias que possam complementar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília et al. **Novas palavras** 3º ano. 2.ed. São Paulo: FTD, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. No meio do caminho tinha um equívoco. Gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (Org.), **Linguística da Norma**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p.127-134.

ARAÚJO, Eduardo Oliveira Henriques; MARTINS, Lorena de Assis Rodrigues. Produção Textual na Escola: Práticas de Letramento em Argumentação. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, v.1, n. 1, p. 168-185, 2015.

BATISTA, Amanda Penalva. **Uma análise da relação professor e o livro didático**. 2011.65 f. Monografia (graduação em pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 2003, p.25-68.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.13-45.

BATISTA, Jeize de Fátima. **Atividades de Leitura: Uma análise discursiva**. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **Gêneros textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-49.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> Acesso em 11 jun. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/** Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Introdução aos Parâmetros Curriculares.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 11 jun.2018.

BULGRAEN, Vanessa, C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, p.30-38, 2010.

CAYSER, Elisiane Regina. **Livro didático os (des) caminhos da interpretação textual.** Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

CORACINI, Maria José (Org.) Pergunta- resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: _____. **O jogo discursivo na aula de leitura.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 75-84.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. O texto literário na escola. **Revista Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 495-502, 2014.

GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira; CORRÊA, Maria Cristina. A nova identidade do professor de língua portuguesa e os atuais objetos de ensino de língua materna. In: FAGUNDES, Angelise; ZIESMANN, Cleusa Inês (Org.) **Construindo a profissão: a formação de professores de línguas e literaturas.** Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2017. p. 21-51.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.), **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 67-77.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilado. **Idioma**, Rio de Janeiro, n.28, p. 45-59, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.19-32.

_____. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. As histórias das leituras. In: _____. **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 54-62.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.13,n.2, p.49-58,2005.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos (Org.), **Linguística da Norma**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In CORACINI, Maria José (Org.), **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 27-31.

VIEIRA, Ethieli; DÖRR, Juliane Lodi Castellani. Ensino de gramática: O trabalho de reflexão linguística nas salas de aula do Ensino Fundamental. **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-17, outubro de 2014.

ANEXOS

ANEXO A LITERATURA

capítulo

8

A terceira geração modernista brasileira

L I T E R A T U R A

Primeira leitura

O texto a seguir é um trecho de uma peça teatral, inspirada no romance *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, e apresentada no ano de 2007, em São Paulo.

O homem provisório

DE CAVALOS E LUTAS

[...]

Com Diadorim de lado
Crescia meu sentimento
Eu sempre pensava nele
Não esquecia um momento
Diadorim era amigo
Que eu tinha no pensamento.

Eu não sabia, hoje eu sei
Pra gente se transformar
Em cabra ruim valentão
Basta um minuto se olhar
Em um espelho qualquer
E bem feio se encarar.

Penso em Diadorim
De meio olhar atraente
Deus queira que chegue o tempo
Que não se mate mais gente
Já estou ficando velho
Me sinto fraco demente

Declim Martins/Pulsar

Grande sertão: veredas, exposição realizada no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo (SP), em 2006.

A terceira geração modernista brasileira • 125

O AMOR (A DIADORIM)

O que lembro tenho em mim
São alegrias passadas
De volta tudo revendo
Alegrando as caminhadas
Se eu recebesse outra vez
Tinha alegrias dobradas.

De Diadorim eu gostava
Sem ódio no coração
Quando a gente sem amor
Trata alguém com afeição
O descanso da loucura
Abre as portas da razão.

O Reinaldo referido
Era o Diadorim
Diadorim era amigo
Gostava muito de mim
Pelo referido eu tinha
Admiração sem fim.

Acho que as loucas gostavam
Do Diadorim amigo
Se eu pudesse, ele vivia
Eternamente comigo
A nossa grande amizade
Era tanta que eu nem digo.

Com tanta da exaltação
Senti meu amor inchar
Queria Diadorim
Para bem longe levar

E carregá-lo em meus braços
E muitos beijos lhe dar.

Brota o amor sem limite
Não sei se nasce do demo
Ou do que-que-não-existe
Mas é tão grande que tremo.
Diadorim amo tanto
Que por ele choro e gemo.

Coração é um riacho
Colominhando na serra
Na vargem, mata e campina
Onde há perigo de guerra
Diadorim tem uns olhos
Que muita beleza encerra.

[...]
Olhos verdes como o pasto
Da campina embelezada
Gostava do cheiro dele
Porém não dizia nada
A minha mão na mão dele
Era magia sagrada.

Diadorim abracei
Com asas de passarinho
Conheci Diadorim?
Ele foi o meu caminho
Eu dava carinho a ele
E ele me dava carinho.

ALENCAR, Geraldo. O homem provisório: uma criação da Casa Laboratório para Artes do Teatro. São Paulo: Sesc; Pontedera [Itália]: Fondazione Pontedera Teatro, 2007. p. 71, 91-95.

Zig Koch/Natureza Brasileira



Buritis no Parque Nacional Grande Sertão Veredas (MG), em 2005.

Em tom de conversa

1. No texto, de quem é a voz que se expressa? A de uma pessoa que participa do que conta ou de alguém que narra fatos ocorridos com terceiros? Justifique sua resposta.
2. A pessoa que se expressa no texto é um homem dividido entre a prática da violência e a experiência do afeto.
 - a) Localize no texto e reproduza trechos que comprovem tal afirmativa.
 - b) Relacione tal divisão íntima do personagem com o título da peça.

Releitura

RESPONDA
no caderno

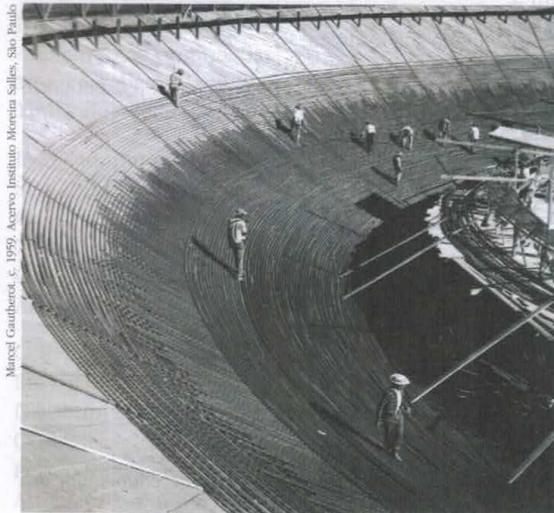
1. Na penúltima estrofe, o eu lírico afirma, em relação a Diadorim, que "Gostava do cheiro dele / Porém não dizia nada".
 - a) Localize no texto outras palavras e expressões que indiquem que o sentimento do enunciador era algo também negativo, que ele insistia em manter secreto.
 - b) Qual parece ser a verdadeira razão dessa necessidade de silenciar ou ocultar o sentimento pelo amigo?
 - c) Como pode ser caracterizado o sentimento que o enunciador tem por Diadorim? Responda utilizando palavras e expressões extraídas do texto.
2. O tempo em que o enunciador se expressa é o mesmo em que vivia com Diadorim? Ou ele fala sobre algo ocorrido no passado? Justifique.
3. O ambiente no qual o sentimento entre os dois amigos se desenvolve é o mundo rural ou o urbano? Em quais estrofes é possível depreender isso?
4. O romance de Guimarães Rosa é escrito em prosa, embora com uma linguagem altamente poética. Nessa adaptação, escrita para o teatro, o autor optou pela poesia. Quais características formais/estruturais desse texto teatral servem para caracterizá-lo como um poema (dramático)?

Comentário

Com João Guimarães Rosa, as fronteiras entre o erudito e o popular se desmancham, tanto quanto as fronteiras entre prosa e poesia. Ao recriar a fala sertaneja e o imaginário de Riobaldo, em **Grande sertão: veredas**, o escritor encontra no primitivo, no ancestral e no alógico uma substância metafísica, ao mesmo tempo mítica e poética.

Com essa "reinvenção" do romance de Guimarães Rosa em forma de poema dramático popular, vamos iniciar o estudo de nossa terceira geração modernista e de nossas tendências literárias contemporâneas, fortemente enraizadas nos três grandes criadores que destacaremos: João Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto.

Um pouco de História



Marcel Gauthier, c. 1959. Arquivo Instituto Moreira Salles, São Paulo

Construção do Congresso Nacional, Brasília, c. 1959.

na fase seguinte, com a ditadura militar (1964-1978), que se consolidará o modelo econômico assentado no Estado, nas multinacionais e no capital internacional.

Em 1979, com a posse do presidente Figueiredo, é assinado o decreto de anistia aos presos políticos, há reforma partidária e começa o processo de redemocratização do país.

O tema e a ideologia do desenvolvimento dão cores esquerdizantes ao nacionalismo, que nos anos 1920 era vinculado à direita.

Nesse contexto, renova-se o gosto pela arte regional e popular, cujo potencial revolucionário se torna objeto de grande atenção. Em contrapartida, as camadas conservadoras reagem sistematicamente contra as manifestações políticas nacional-populistas.

No cenário internacional do pós-guerra, a Guerra Fria e a ameaça atômica predominam a partir de 1945, dividindo o mundo em sistemas que mutuamente se hostilizam.

Nessa oscilação entre enfatizar o nacional e reprimi-lo, entre resgatar o passado e descobrir o futuro, entre a consideração da necessidade de testemunhar o momento político presente e o entusiasmo generalizado pela mídia e pela máquina – dois fetiches ligados à explosão industrial dos anos 1960 tanto na Europa quanto nos Estados Unidos –, nasce o que alguns chamam de “fim do Modernismo”, enquanto outros preferem cunhar o termo “Neomodernismo”.

Trata-se da Geração de 45, que estudaremos a seguir.

Considera-se 1945, ano da deposição de Getúlio Vargas, o início de um novo período político-social em nosso país. Trata-se de uma era de “democratização”, que se estende até 1964, quando ocorre o golpe militar.

Nesses quase 20 anos, os fatos históricos que se sucedem fazem parte da memória nacional mais recente: o fim do Estado Novo (1945), o afastamento temporário de Getúlio Vargas da vida política (1945-1950), seu retorno (1951-1954), a presidência de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a fundação de Brasília, nova capital do país (1960), as presidências de Jânio Quadros (1961) e de João Goulart (de 1961 a março de 1964).

Adotando modelos políticos populistas, o Brasil tenta encontrar os rumos de seu desenvolvimento. Apesar da grande abertura ao capital estrangeiro proporcionada pelo Plano de Metas do governo Juscelino, será apenas



Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1968.

Evandro Teixeira/Agência JB

Características literárias da terceira geração modernista brasileira

Do ponto de vista literário, essa geração representa um retrocesso em relação às conquistas de 22: ela propõe uma volta ao passado, com a revalorização da rima, da métrica, do vocabulário erudito e das referências mitológicas.

A geração de 45 é, nesse sentido, passadista, acadêmica, inexpressiva em termos de grandes autores e grandes obras, mesmo abordando temas contemporâneos. Por outro lado, coube a ela introduzir, muito positivamente, uma nova cultura internacional nas letras brasileiras. Autores como Rainer Maria Rilke, Ezra Pound, T. S. Eliot, Fernando Pessoa, Paul Valéry e Federico García Lorca influenciaram-na significativamente.

Domingos Carvalho da Silva, Alphonsus de Guimaraens Filho, Péricles Eugênio da Silva Ramos e Lêdo Ivo constituem alguns dos principais representantes da geração de 45.

Em contraposição a essa produção literária "passadista", três grandes escritores se sobressaem: João Guimarães Rosa e Clarice Lispector, na prosa, e João Cabral de Melo Neto, que chegou a pertencer à geração de 45, na poesia.

Além de praticarem a literatura como constante pesquisa de linguagem, como expressão artística caracterizada pela preocupação formal, estética, tais criadores têm em comum o senso do compromisso entre arte e realidade, o engajamento do escritor e de sua obra na vida social.

Assim, retomam a perspectiva nacionalista da primeira fase do Modernismo – a geração de 22 – e a perspectiva universalista da segunda fase – a geração de 30.

Os três autores podem ser considerados uma síntese de ambas as gerações, já que ao experimentalismo da primeira acrescentam a maturidade artística da segunda, unindo, também, nacionalismo e universalismo.

A sutileza do elo entre a fala e o texto transfigurador das narrativas mitopoéticas de Guimarães Rosa, o diálogo com as fronteiras do indizível nos romances e contos introspectivos de Clarice Lispector, a precisão arquitetônica e substantiva da poesia de João Cabral retomam e fecundam as experiências modernistas desenvolvidas no país.

Simultaneamente, podemos ver esses autores como alicerces de nossa produção literária contemporânea, seja na vertente mais ligada à exploração dos limites da palavra poética, exemplificada pela poesia concretista das décadas de 1950 e 1960, seja na busca de engajamento, de uma perspectiva política explícita para a obra literária, encontrada em poetas como Ferreira Gullar (particularmente na fase inicial de sua obra), Thiago de Mello e muitos outros.

Também entre contistas e romancistas da atualidade – como Lygia Fagundes Telles, José Cândido de Carvalho, Fernando Sabino, Murilo Rubião, Dalton Trevisan, Rubem Fonseca, Carlos Heitor Cony, Autran Dourado, Dionélio Machado e João Ubaldo Ribeiro – verificamos ressonâncias dos escritores de 45, especialmente por meio de uma ficção que se ocupa em escavar os conflitos do indivíduo em sociedade, buscando provocar uma contínua reflexão, em seus inúmeros matizes, sobre a vida moderna.

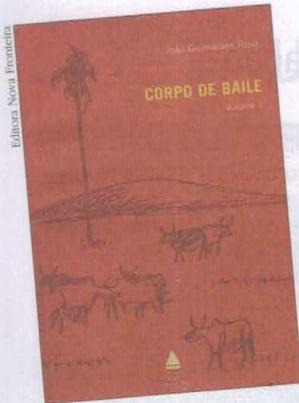
A essa nova geração somam-se aqueles que os antecederam e que se tornaram vozes definitivas da literatura brasileira e universal. Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Graciliano Ramos constituem exemplos de menção imprescindível nesse rápido balanço de nossa produção literária moderna e contemporânea.

Principais escritores e obras da terceira geração modernista

Guimarães Rosa

Estreou com **Sagarana** (1946), que renova o conto brasileiro. Trata-se de um conjunto de sagas – histórias de aventura, de amor, de mistério – que universalizam e fecundam de vida e humanidade os confins do sertão.

Essa obra tematiza a viagem, a travessia. Em cinco de seus nove contos, um narrador onisciente lança mão de um processo narrativo fundamental para a compreensão estilística do escritor: a adesão aos personagens, desvendando-lhes a interioridade, sejam os capiaus do sertão, sejam os bichos e a própria natureza, sempre animizada.



Capa de *Corpo de baile* ilustrada por Poty Lazzarotto.

Em 1956, aparecem *Corpo de baile*, com sete novelas poéticas, e *Grande sertão: veredas*, romance filosófico, mítico e poético, que funde prosa e poesia, narrativa e intensa criação de ritmos, metáforas e alegorias.

Corpo de baile, a partir da terceira edição, de 1964, tripartiu-se em volumes independentes: *Manuelzão e Miguilim*, *No Urubuquaquá*, *no Pinhém* e *Noites no sertão*.

Os últimos livros do escritor compõem-se de histórias cada vez mais densas de poeticidade e ao mesmo tempo mais breves. *Primeiras estórias* (1962) é um conjunto de contos nos quais as crianças, os velhos, os loucos – os seres rústicos e em disponi-

bilidade para a travessia existencial – vivem momentos de encantamento, de iluminação, de rara e ancestral poesia, que universalizam e reinventam literariamente o sertão. O mesmo ocorre com *Tutameia: terceiras estórias* (1967) e *Estas estórias* (1969).

Leitura

Grande sertão: veredas

Fragmento 1

Eu dizendo que a Mulher ia lavar o corpo dele. Ela rezava rezas da Bahia. Mandou todo o mundo sair. Eu fiquei. E a Mulher abanou brandamente a cabeça, consoante deu um suspiro simples. Ela me mal-entendia. Não me mostrou de propósito o corpo. E disse...

Diadorim – nu de tudo. E ela disse:
– “A Deus dada. Pobrezinha...”

E disse. Eu conheci! Como em todo o tempo antes eu não contei ao senhor – e mercê peço: – mas para o senhor divulgar comigo, a par, justo o travo de tanto segredo, sabendo somente no átimo em que eu também só soube... Que Diadorim era o corpo de uma mulher, moça perfeita... Estarreci. A dor não pode mais do que a surpresa. A coice d’arma, de coronha...

Ela era. Tal que assim se desencantava, num encanto tão terrível; e levantei mão para me benzer – mas com ela tapei foi um soluçar, e enxuguei as lágrimas maiores. Uivei. Diadorim! Diadorim era uma mulher. Diadorim era mulher como o sol não acende a água do rio Uruçuia, como eu soluicei meu desespero.

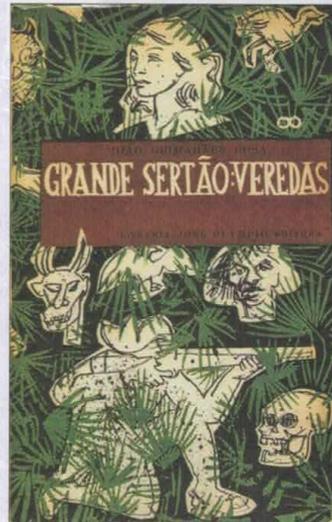
O senhor não repare. Demore, que eu conto. A vida da gente nunca tem termo real.



Arquivo Olima Hora Polharpess

João Guimarães Rosa (1908-1967)

- Considerado por muitos como o maior criador, em prosa, do século XX no Brasil e um dos maiores da cultura ocidental moderna, João Guimarães Rosa nasceu em Cordisburgo, Minas Gerais. Estudou Medicina e trabalhou no interior de seu estado como médico da Força Pública.
- Conhecendo mais de uma dezena de idiomas, em 1934 prestou concurso para o Itamarati, onde trabalhou como diplomata e como embaixador. Faleceu aos 59 anos, no Rio de Janeiro, três dias após sua posse na Academia Brasileira de Letras.



Capa de *Grande sertão: veredas* ilustrada por Poty Lazzarotto.

Eu estendi as mãos para tocar naquele corpo, e estremei, retirando as mãos para trás, incendiável: abaixei meus olhos. E a Mulher estendeu a toalha, recobrando as partes. Mas aqueles olhos eu beijei, e as faces, a boca. Adivinhava os cabelos. Cabelos que cortou com tesoura de prata... Cabelos que, no só ser, haviam de dar para baixo da cintura... E eu não sabia por que nome chamar; eu exclamei me doendo:

– “Meu amor!...”

Foi assim. Eu tinha me debruçado na janela, para poder não presenciar o mundo.

A Mulher lavou o corpo, que revestiu com a melhor peça de roupa que ela tirou da trouxa dela mesma. No peito, entre as mãos postas, ainda depositou o cordão com o escapulário que tinha sido meu, e um rosário, de coquinhos de ouricuri e contas de lágrimas de nossa senhora. Só faltou – ah! – a pedra de ametista, tanto trazida... O Quipes veio, com as velas, que acendemos em quadral. Essas coisas se passavam perto de mim. Como tinham ido abrir a cova, cristãmente. Pelo repugnar e revoltar, primeiro eu quis: – “Enterrem separado dos outros, num aliso de vereda, adonde ninguém ache, nunca se saiba...” Tal que disse, doidava. Recai no marcar do sofrer. Em real me vi, que com a Mulher junto abraçado, nós dois chorávamos extenso. E todos meus jagunços decididos choravam. Daí, fomos, e em sepultura deixamos, no cemitério do Paredão enterrada, em campo do sertão.

Ela tinha amor em mim.

E aquela era a hora do mais tarde. O céu vem abaixando. Narrei ao senhor. No que narrei, o senhor talvez até ache mais do que eu, a minha verdade. Fim que foi.

Aqui, a estória se acabou.

Aqui, a estória acabada.

Aqui a estória acaba.

[...]

Fragmento 2

Até que, um dia, eu estava repousando, no claro estar, em rede de algodão rendada. Alegria me espertou, um pressentimento. Quando eu olhei, vinha vindo uma moça. Otacília.

Meu coração rebateu, estava dizendo que o velho era sempre novo. Afirmo ao senhor, minha Otacília ainda se orçava mais linda, me saudou com o salvável carinho, adiantando de amor. Ela tinha vindo com a mãe. E a mãe dela, os parentes, todos se praziam, me davam Otacília, como minha pretendida.

Mas eu disse tudo. Declarei muito verdadeiro e grande o amor que eu tinha a ela; mas que, por destino anterior, outro amor, necessário-também, fazia pouco eu tinha perdido. O que confessei. E eu, para nojo e emenda, carecia de uns tempos. Otacília me entendeu, aprovou o que eu quisesse. Uns dias ela ainda passou lá, me pagando companhia, formosamente.

Ela tinha certeza de que eu ia retornar à Santa Catarina, renovar; e trajar terno de sarjão, flor no peito, sendo o da festa de casamento. Eu fui, com o coração feliz, por Otacília eu estava apaixonado. Conforme me casei, não podia ter feito coisa melhor, como até hoje ela é minha muito companheira – o senhor conhece, o senhor sabe. [...]

A palavra no texto

consoante – em consonância, juntamente

mercê – desculpa

escapulário – pequeno objeto de pano bento, contendo uma oração ou uma relíquia, que os devotos trazem ao pescoço

quadral – relativo a quadro, em forma de quadro

aliso – forma popular da palavra liso em que se acrescentou a vogal a no início

A palavra no texto

se orçava – estava

me pagando companhia – me fazendo companhia

sarjão – tecido grosso

Fragmento 3

Só um letreiro achei. Este papel, que eu trouxe – batistério. Da matriz de Itacambira, onde tem tantos mortos enterrados. Lá ela foi levada à pia. Lá registrada, assim. Em um 11 de setembro da era de 1800 e tantos... O senhor lê. De Maria Deodorina da Fé Bettancourt Marins – que nasceu para o dever de guerrear e nunca ter medo, e mais para muito amar, sem gozo de amor... Reze o senhor por essa minha alma. O senhor acha que a vida é tristonha?

Mas ninguém não pode me impedir de rezar; pode algum? O existir da alma é a reza... Quando estou rezando, estou fora da sujidade, à parte de toda loucura. Ou o acordar da alma é que é?

E, o pobre de mim, minha tristeza me atrasava, consumido. Eu não tinha competência de querer viver, tão acabadiço, até o cumprimento do respirar me sacava. E, Diadorim, às vezes conheci que a saudade dele não me desse repouso; nem o nele imaginar. Porque eu, em tanto viver de tempo, tinha negado em mim aquele amor, e a amizade desde agora estava amarga falseada; e o amor, e a pessoa dela, mesma, ela tinha me negado. Para que eu ia conseguir viver? Mas o amor de minha Otacília também se aumentava, aos berços primeiro, esboço de devagar. Era.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. p. 453-458.

A palavra no texto

sujidade – sujeira, imundície
me sacava – me escapava

Releitura

RESPONDA,
no caderno.

1. Que frase do fragmento 1 mostra que o interlocutor de Riobaldo, um homem da cidade, letrado, tem conhecimento das coisas?

2. Responda às questões que seguem, considerando os trechos:

“Eu conheci! Como em todo o tempo antes eu não contei ao senhor – e mercê peço: – mas para o senhor divulgar comigo, a par, justo o travo de tanto segredo, sabendo somente no átimo em que eu também só soube...”

“Aqui, a estória se acabou.

Aqui, a estória acabada.

Aqui a estória acaba.”

a) Por que Riobaldo só narra a revelação da feminilidade de Diadorim no desfecho da narrativa?

b) Tendo em vista que se trata de uma narrativa oralizada, por que Riobaldo repete três vezes que a história acaba, continuando-a em seguida?

3. Leia uma opinião crítica sobre *Grande sertão: veredas*.

De maneira geral, os críticos apontam três planos no romance. O plano da vida de jagunçagem, que permite rastrear os componentes geoeconômico-político-sociais do sertão; o plano das reflexões, criado pelos temores de Riobaldo-velho, revendo e avaliando o passado e sua própria vida; o plano mítico, centrado nos conflitos representados pelas forças da natureza.

A estruturação desses três planos, por meio da oralidade da fala do narrador-personagem, recria as características básicas presentes na emissão dos atos de fala, no que diz respeito aos aspectos sonoro (ritmo das sequências verbais) e sintático (frases exclamativas e interrogativas, interjeições, partículas expletivas, frases truncadas e entrecortadas, repetições de palavras). Além disso, as técnicas de construção, pela palavra escrita, dos modelos orais sertanejos, indicam a complexidade e dualidade do universo linguístico de Guimarães Rosa. Ao paren-

tesco com o falar sertanejo, subjacente ao discurso de Riobaldo, associa-se a pesquisa linguística de cunho erudito, que foge aos limites do falar sertanejo, incorporando ao discurso de Riobaldo regionalismos de diferentes fontes, arcaísmos, estrangeirismos e neologismos formados por elementos de diferentes idiomas.

BRAIT, Beth. Guimarães Rosa: literatura comentada. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 48.

Considerando o texto lido, responda:

- a) Como se apresenta, no fragmento 1, o plano da vida de jagunçagem?
 - b) No fragmento 3, qual passagem exemplifica com maior clareza o plano mítico-metafísico da obra e, ao mesmo tempo, o plano das reflexões de Riobaldo-velho?
4. Como se revela ao leitor, no fragmento 2, que a vida de Riobaldo continua, apesar da morte de Diadorim?

O que dizem os especialistas

Os espaços se entrelaçam, na obra de Guimarães Rosa, são modalidades de travessia humana. Sertão e existência fundem-se na figura da viagem, sempre recomeçada – viagem que forma, deforma e transforma e que, submetendo as coisas à lei do tempo e da causalidade, tudo repõe afinal nos seus justos lugares.

NUNES, Benedito. O dorso do tigre. São Paulo: Perspectiva, 1969. p. 178.

ATIVIDADE

Reúna-se com alguns colegas e exemplifiquem, com palavras e/ou expressões presentes nos fragmentos de **Grande sertão: veredas**, as seguintes características da linguagem oralizada:

- repetições de palavras.
- termos do falar sertanejo.
- frases truncadas.
- termos que indicam fala e interlocução.

Clarice Lispector

Em 1944, aos 22 anos, Clarice Lispector estreou na literatura brasileira com **Perto do coração selvagem**, romance que causou estranheza à crítica pela novidade que trazia: a rarefação do enredo, da ação, abrindo espaço ao mergulho nas profundezas do subconsciente, à sondagem do mundo interior.

Além de outros romances, como **O lustre** (1946), **A cidade sitiada** (1949), **A maçã no escuro** (1959), **A paixão segundo G. H.** (1964), **Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres** (1969), **Água viva** (1973) e **A hora da estrela** (1977), Clarice publicou alguns livros de contos. **Laços de família** (1960), o primeiro deles, constitui um fascinante desvendamento do universo familiar e, em especial, da “doce náusea” da condição feminina dentro desse universo. **Felicidade clandestina** (1971), **Um sopro de vida** (1978) e **A bela e a fera** (1979) são outras obras da escritora.



Arquivo UFRJ/Folhapress

Clarice Lispector (1920-1977)

- Considerada uma escritora complexa e avessa às classificações, de grande projeção no Brasil e no exterior, Clarice Lispector nasceu em Tchetchelnik, aldeia da Ucrânia. De família judia, emigrou com o pai, a mãe e duas irmãs para o Brasil aos 2 meses de idade. Passou a infância no Recife e se mudou para o Rio de Janeiro entre os 12 e os 13 anos. Adulta, formou-se em Direito, trabalhou como jornalista e se naturalizou brasileira.
- Em 1943, casou-se com o diplomata Maury Gurgel Valente. Por causa da profissão do marido, viveu dezesseis anos fora do Brasil. Em 1959, separou-se e regressou ao país com os dois filhos, fixando-se, até o final da vida, no Rio de Janeiro.

IMPORTANTE
A resposta do exercício deve ser apresentada NO CADERNO.

O que dizem os especialistas

A leitura de Clarice é difícil e trabalhosa. Exige do leitor a mesma atenção concentrada e tensa, mas também o mesmo intenso abandono que se intui presente no ato da escrita. Se Clarice escreve com o corpo, o seu leitor não pode lhe conceder apenas a fria racionalidade de seu intelecto. Deve deixar-se invadir, aceitar a agressão. Escrita-música: mas não a harmonia apolínea e ritmada de Mozart: antes o misterioso, sensual, turvo, mortífero magma mozartiano. Com repentinas iluminações, sulfúreas fosforescências de fogo-fátuo.

Às vezes, a página pega-nos como uma droga, uma súbita alegria do corpo todo, por simpatia, sintonia, revelação. Outras vezes, queremos recusá-la como um prato demasiado gorduroso, álcool puro sem base material. Daí as razões de sua popular impopularidade. Seus fãs são como uma confraria de adeptos, sempre a relembrares-se, um ao outro, não episódios ou personagens, nem situações ou palavras [...] mas a reviverem sensações: um cheiro, um arrepiar de pele, um vazio de alma.

PICCHIO, Luciana Stegagno. Epifania de Clarice. Remate de males, n. 9. Campinas: Unicamp, 1989. p. 18.

Leitura

A hora da estrela

(fragmento)

Escrevo neste instante com algum prévio pudor por vos estar invadindo com tal narrativa tão exterior e explícita. [...]

Como é que sei tudo o que vai se seguir e que ainda o desconheço, já que nunca o vivi? É que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina. Sem falar que eu em menino me criei no Nordeste. Também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. Assim é que os senhores sabem mais do que imaginam e estão fingindo de sonsos. [...]

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 chuva caindo. [...] O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida.

Porque há o direito ao grito.

Então eu grito.

Grito puro e sem pedir esmola. Sei que há moças que vendem o corpo, única posse real, em troca de um bom jantar em vez de um sanduíche de mortadela. Mas a pessoa de quem falei mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém. Aliás – descobro çu agora – também eu não faço a menor falta, e até o que escrevo, um outro escreveria. Um outro escritor, sim, mas teria que ser homem porque escritora mulher pode lacrimejar piegas.

LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 12-14.

Releitura

RESPONDA
no caderno

Em *A hora da estrela*, último romance de Clarice Lispector, a escritora se propõe a contar a história de Macabéa, uma nordestina anônima que, como muitos outros, vai tentar a vida numa “cidade toda feita contra ela”, a cidade do Rio de Janeiro.

O fragmento lido pertence ao início do romance e exemplifica bem como ele é construído em sua totalidade: por meio da associação entre ações e digressões metalinguísticas sobre o ato de escrever e sobre o texto que vai sendo escrito.

1. Identifique no texto fragmentos que exemplificam os comentários críticos a seguir:
- Convém ressaltar que o recurso à ironia é uma maneira de dissimular a comoção que perturba a autora, ao longo da narrativa, sobre a condição miserável da nordestina, “virgem e inócua”. Assim, Clarice Lispector se traveste em Rodrigo S. M., um autor-personagem masculino, que não se permite qualquer sentimentalismo ou apelos ao sublime.
BESECHI, Edna. *Literatura para Fuvest 2000*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. p. 285.
 - A importância do narrador-autor decorre do duplo processo narrativo, por ele desenvolvido; paralelamente à história da nordestina Macabéa, vai narrando o próprio ato de narrar, e assim desvenda, metalinguisticamente, o “drama da linguagem” encenado pelo texto clariceano, na feliz expressão do crítico Benedito Nunes.
BESECHI, Edna. *Literatura para Fuvest 2000*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. p. 282-283.
2. Considerando que Clarice Lispector sempre foi vista como uma escritora intimista, que faz sondagem do mundo interior, responda.
- De acordo com o texto, qual é o motivo do pudor do narrador, ao escrever?
 - Que passagem do texto exemplifica a ideia de que *A hora da estrela* é uma narrativa que foge ao perfil intimista da autora?
 - O que a passagem transcrita no item b indica sobre o tipo de narrativa que será escrito? Por quê?
 - O trecho que você leu de *A hora da estrela* confirma a resposta dada ao item c? Explique.
3. Em “É que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina”, a autora indica a motivação pela qual escreve.
- Que outra passagem do texto reforça essa motivação?
 - De que tipo de motivação se trata? Em que estilo literário recentemente estudado encontramos essa mesma motivação?

João Cabral de Melo Neto

João Cabral estreou em poesia em 1942, com a coletânea *Pedra do sono*. Escreveu depois outras obras, sempre marcadas pela precisão arquitetônica e pela extrema economia verbal. *O engenheiro* (1945), *Psicologia da composição* (1947), *O cão sem plumas* (1950), *O rio* (1954), *Duas águas* (que inclui o poema dramático “Morte e vida Severina”, 1956), *A educação pela pedra* (1966), *Poesias completas* (1940-1965), *Museu de tudo* (1975), *A escola das facas* (1980), *Auto do frade* (1984) e *Agrestes* (1985) são seus trabalhos fundamentais.



Honório Sérgio/
Folhapress

João Cabral de Melo Neto (1920-1999)

- João Cabral de Melo Neto nasceu no Recife. Diplomata de carreira, em 1969 foi eleito para a Academia Brasileira de Letras.
- Um episódio interessante da travessia artística de João Cabral foi seu afastamento da geração de 45, à procura de uma “nova objetividade” – expressão mais contundente que o “neorrealismo” –, em uma busca quase científica de uma pureza expressiva sem igual em nossas letras. No entanto, nunca deixou de lado a dimensão social, o engajamento político de sua poesia. Ao contrário, a capacidade de conciliar ambas as coisas – o objetivismo formal e a participação social – constituiu a mais importante de suas características literárias.

Morte e vida severina

Publicado em 1956 e encenado com grande sucesso em inúmeros palcos do Brasil e de outros países, o poema "Morte e vida severina" estrutura-se na forma de auto, peça teatral de origem medieval e popular.

A obra apresenta grande sonoridade, provocada pela predominância de versos em redondilha maior (versos de sete sílabas métricas, também pertencentes à tradição medieval); de rimas sem um esquema regular, mas constantes; de repetições de palavras e de versos inteiros. Prende a atenção do leitor-ouvinte por combinar simplicidade e concentração, fortes imagens visuais e auditivas com uma linguagem muito próxima à do registro oral.

O tema de "Morte e vida Severina" é o itinerário do retirante nordestino, que parte do sertão paraibano em direção ao litoral, em busca de sobrevivência, fugindo da seca e das precárias, senão insustentáveis, condições de vida da maioria da população.

Quando encenada, a obra conjuga o sabor das palavras poéticas com a sua "encarnação", proporcionada pelos recursos da arte da dramaturgia.



Arquivo Ibsaúdio Comentado

O que dizem os especialistas

Morte e vida severina é uma das peças mais modelares que até hoje foram lavradas em língua portuguesa, pelo plano da construção, pela emoção concentrada, pela riqueza imagística, pela carga afetiva, pelos efeitos plásticos [...], pela solidariedade humana com que consegue penetrar o ouvinte [...].

HOUAISS, Antônio.
Drummond mais seis poetas e um problema. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 266.

Apresentação da peça *Morte e vida severina* no Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tuca), em 1966.

Leitura

Morte e vida severina

(fragmento)

– Severino retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga;
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.

E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 201-202.

Releitura

RESPONDA
no caderno.

O poema dramático "Morte e vida severina" tematiza a travessia que o retirante Severino faz do sertão aos mocambos recifenses, igualando-se assim a milhares de outros nordestinos, expulsos da terra natal por falta de condições de vida.

- O que há em comum entre Severino e Macabéa, personagem de *A hora da estrela*, romance de Clarice Lispector que você acabou de conhecer?
- Enquanto Macabéa, de *A hora da estrela*, sai do Nordeste e vai ao Rio de Janeiro, Severino – em cuja travessia encontra uma sucessão de mortes – sai do interior nordestino e chega ao Recife, onde pensa em se jogar da ponte do rio Capibaribe.
 - O texto lido mostra o momento em que seu José, um carpinteiro, faz a Severino a defesa da vida, demovendo-o da ideia de se matar. A que pergunta de Severino o personagem responde?
 - Ao dizer a Severino que "ela, a vida, a respondeu / com sua presença viva", o carpinteiro afirma que o nascimento de seu filho, recém-ocorrido, é a melhor resposta à pergunta de Severino. Que tipo de vida "explodiu", de acordo com a fala do carpinteiro?
- Segundo o carpinteiro, por que a vida vale a pena, mesmo sendo "uma vida severina"? Transcreva uma passagem do texto que justifique sua resposta.

É mais...

Pesquisa

Depois de ler *Morte e vida severina* e *A hora da estrela*, faça uma pesquisa comparativa entre essas obras, a partir do seguinte roteiro:

- O que há de semelhante e o que há de diferente nas histórias de Severino e Macabéa? Pense na forma e no tema dos fragmentos de cada obra, que você leu e estudou, para justificar sua resposta.
- Agora, dê um passo além: cite um romance da prosa neorrealista brasileira que aborda o mesmo tema das obras estudadas de Clarice Lispector e de João Cabral de Melo Neto. Mencione o nome e o destino do protagonista desse romance, comparando-o com Macabéa e Severino.
- A partir das conclusões a que chegou respondendo às questões propostas nos itens 1 e 2, faça uma reflexão sobre o problema do êxodo rural no Brasil, tal como ele se dá contemporaneamente. Busque textos, imagens, filmes e outros modos de representação do tema para justificar seu ponto de vista. Depois discuta suas conclusões com os colegas.

Navegar é preciso

Procure na internet estas sugestões relacionadas ao estudo deste capítulo, além de outros temas aqui abordados que tenham despertado sua curiosidade:

- Série *Cena Aberta*, da TV Globo: episódio sobre *A hora da estrela* (direção de Jorge Furtado, Guel Arraes e Regina Casé, Brasil, 2003).

Essa série de quatro episódios, de 40 minutos cada, traz adaptações de obras literárias, entre elas **A hora da estrela**. A história se desenrola simultaneamente a cenas de bastidores de um programa de TV e tem no elenco atores profissionais e amadores. Macabéa é interpretada por sete mulheres, que fazem testes para o papel e dão depoimentos pessoais. Também há uma entrevista de Clarice Lispector concedida em 1977.

2. Filme **A hora da estrela** (direção de Suzana Amaral, Brasil, 1986).
3. CD **Morte e vida severina**, de Chico Buarque, 1966, com a trilha sonora da peça teatral homônima, montada em 1965. As 12 canções são versos do poema, musicados por Chico Buarque.
4. Filme **Mutum**, adaptação de **Campo geral**, de Guimarães Rosa (direção de Sandra Kogut, Brasil, 2006).
Como na obra que lhe serviu de base, o filme retrata o cotidiano de uma família sertaneja e o amadurecimento do protagonista, o menino Thiago (Miguilim no livro). Muitos atores do elenco não são profissionais e vivem na região em que foram realizadas as filmagens.

Resumindo o que você estudou

Neste capítulo, estudamos três grandes autores que se contrapõem ao caráter “passadista” da produção literária da geração de 45: João Guimarães Rosa e Clarice Lispector, na prosa, e João Cabral de Melo Neto, na poesia.

Vimos que consideram a literatura uma constante pesquisa de linguagem, uma expressão artística caracterizada pela singularidade estética, associando tal consciência artística à ideia de senso de compromisso entre arte e realidade, de engajamento do escritor e de sua obra na vida social.

Sendo assim, retomam a perspectiva nacionalista da primeira fase do Modernismo e a perspectiva universalista da segunda, podendo ser considerados uma síntese de ambas as gerações, além de alicerces da produção literária brasileira contemporânea.

As narrativas mitopoéticas de Guimarães Rosa, a prosa que roça o “indizível” de Clarice Lispector e a poesia substantiva de João Cabral constituem, portanto, enriquecimentos e lapidações das experiências modernistas mais expressivas desenvolvidas em nosso país.

ATIVIDADES

IMPORTANTE
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

1. Leia o texto a seguir e responda à questão proposta.

[...]

Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo. Precisarei com esforço traduzir sinais de telégrafo – traduzir o desconhecido para uma língua que desconheço, e sem sequer entender para que valem os sinais. Falarei nessa linguagem sonâmbula que se eu estivesse acordada não seria linguagem. [...]

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994. p. 21.

ANEXO B GRAMÁTICA

capítulo
2

Sintaxe do período composto

Orações subordinadas adjetivas

Introdução

Você já aprendeu, em séries anteriores, que o **adjetivo** é um tipo de palavra que sempre se associa ao **substantivo** para atribuir a ele uma característica, uma qualidade, um estado ou um modo de ser. Considere, por exemplo, este enunciado:

Antigamente, no leste do estado de São Paulo, localizavam-se as ricas fazendas cafeeiras.



Nele, o substantivo "fazendas" é caracterizado por dois adjetivos. Observe:

• ricas fazendas cafeeiras

↑ adjetivo ↑ adjetivo

Nesse trecho, a informação expressa pelo adjetivo "cafeeiras" poderia ser também expressa de outra forma. Assim:

• ricas fazendas que produziavam café.

O segmento textual "que produziavam café", por apresentar verbo, é uma **oração**. Essa oração caracteriza o substantivo "fazendas", funcionando, inteira, como um **adjetivo**; denomina-se, por isso, **oração adjetiva**.

É esse tipo de oração que vamos estudar neste capítulo.

G R A M Á T I C A

Orações subordinadas adjetivas • 197

Orações subordinadas adjetivas

Conceito

No período simples abaixo, vamos identificar a classe gramatical e a função sintática da palavra em destaque:

- Os animais **frugívoros** espalham as sementes das árvores.
 - adjetivo (classe gramatical)
 - adjunto adnominal (função sintática)



Morcego frugívoro.

Nesse enunciado, é possível trocar o adjetivo "frugívoros" por uma oração equivalente e, assim, transformar o período simples em período composto.

- Os animais **que se alimentam de frutas** espalham as sementes das árvores.

Ao substituir o adjetivo "frugívoros", a oração "que se alimentam de frutas" passou a exercer, no período composto, os mesmos papéis que o adjetivo exercia no período simples. Esse duplo papel é que determina a classificação da oração em destaque. Assim:

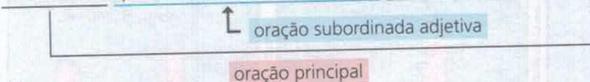
- Os animais **que se alimentam de frutas** espalham as sementes das árvores.

Essa oração funciona, inteira, como *adjunto adnominal* de "animais", palavra que está na outra oração. Toda oração que funciona como *termo de outra* é classificada como **subordinada**.

Essa oração caracteriza o substantivo "animais", por isso funciona, do ponto de vista morfológico, como *adjetivo*. Por equivaler a um adjetivo, classifica-se como **adjetiva**.

Vimos, no capítulo anterior, que uma oração que tem outra funcionando como termo dela classifica-se como **principal**. Assim, no período em estudo, temos:

- Os animais **que se alimentam de frutas** espalham as sementes das árvores.



Complemento teórico

Certas **orações adjetivas**, como a exemplificada acima, têm um adjetivo equivalente (de mesmo valor semântico), outras não. O que caracteriza uma oração adjetiva não é a possibilidade de ela ser transformada em adjetivo, e sim o fato de que ela desempenha, no período composto, o mesmo papel do adjetivo. Veja este exemplo:

- A praça **em que se realizou o show de sábado à noite** amanheceu cheia de lixo.

Essa oração é **adjetiva**, pois caracteriza o substantivo "praça", mas não é transformável em um adjetivo.

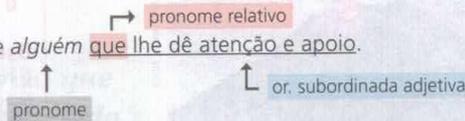
Características das orações subordinadas adjetivas

As orações subordinadas adjetivas caracterizam-se por duas propriedades que as distinguem claramente dos demais tipos de oração. Veja o quadro:

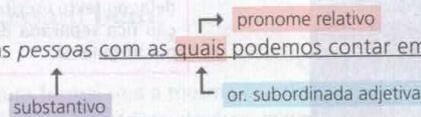
1. Sempre se referem a **substantivo(s)** ou **pronome(s)** da oração principal.
2. Iniciam-se por **pronomes relativos** (*que, o/a qual, que, onde, cujo, quanto*).

Exemplos:

- Todo adolescente precisa de *alguém* **que** *lhe dê atenção e apoio*.



- São poucas as *pessoas* **com as quais** *podemos contar em momentos difíceis*.



[Observe que, nesse exemplo, o pronome relativo é precedido pela preposição "com", exigida pelo verbo **contar**: contar **com** (alguém).]

Classificação das subordinadas adjetivas

O adjetivo, ao caracterizar o substantivo, pode **restringir** o sentido desse substantivo ou **explicitar** uma característica que já lhe é própria. Compare:

- noite **fria**

adjetivo restritivo — limita, restringe o sentido do substantivo "noite", atribuindo-lhe uma característica particular, dando a entender que *nem toda noite é fria*.

- neve **fria**

adjetivo explicativo — apenas explicita uma característica contida no próprio significado do substantivo, já que *toda neve é fria*.

Essas mesmas relações semânticas ocorrem nas **orações adjetivas**, que se subdividem, por isso, em **restritivas** e **explicativas**.

a. Oração subordinada adjetiva **restritiva**

Uma oração subordinada adjetiva **restritiva** é aquela que, como o nome já deixa claro, *restringe*, isto é, *limita, individualiza* o sentido do substantivo ou pronome a que se refere. Veja este exemplo:

- Os livros **que tomei emprestados da biblioteca** são muito raros.

↑
oração subordinada adjetiva **restritiva**

Nesse período, a oração "que tomei emprestados da biblioteca" restringe o sentido do nome "livros". O falante não está afirmando que todo e qualquer livro é muito raro; ele está se referindo **restritamente** a alguns livros: somente aqueles que tomou emprestados da biblioteca.

Fique atento!

Uso da vírgula

Na língua oral, o período com **oração adjetiva restritiva** é falado de forma contínua, sem pausas; no texto escrito, essa oração **não se separa da principal por vírgula(s)**.

b. Oração subordinada adjetiva **explicativa**

É a oração adjetiva que, colocada após um nome, esclarece melhor o sentido dele, explicitando uma característica geral e própria desse nome. Assim, por exemplo:



Dani Tajima/LatinContent/Getty Images

Fique atento!

Uso da vírgula

Na língua oral, o período com oração adjetiva explicativa apresenta pausa antes e depois dela; no texto escrito, essa oração fica separada da principal por vírgula(s).

- Os vulcões, **que são fenômenos da natureza**, fascinam e aterrorizam.

↑
oração subordinada adjetiva **explicativa**

Repare que a oração em destaque não restringe o sentido do substantivo "vulcões"; ela não faz referência a apenas uma parte dos vulcões, e sim a **todos** eles, explicitando uma característica que é própria de todo e qualquer vulcão.

Complemento teórico

Formas das orações subordinadas adjetivas

As orações adjetivas podem apresentar-se sob a forma **desenvolvida** ou **reduzida**.

Forma desenvolvida

A oração é iniciada por pronome relativo e o verbo apresenta-se flexionado/conjugado.

Forma reduzida

A oração **não** é iniciada por pronome relativo e apresenta o verbo em uma forma nominal (*infinitivo, gerúndio ou particípio*).

Exemplos:

- Na manhã fria, viam-se pessoas **que caminhavam** para o trabalho.
 ← pronome relativo → verbo flexionado
 ↳ oração subordinada adjetiva restritiva (na **forma desenvolvida**)
- Na manhã fria, viam-se pessoas **caminhando** para o trabalho.
 ← sem pronome relativo → verbo no gerúndio
 ↳ oração subordinada adjetiva restritiva (na **forma reduzida**)

As orações adjetivas nos textos

Na organização sintática dos textos, o emprego adequado dos dois diferentes tipos de **orações adjetivas** — **restritivas** e **explicativas** — é fundamental para determinar com precisão o sentido dos enunciados e também para evitar possíveis contradições e incoerências no que se diz.

Suponha, por exemplo, que, a respeito de um acidente com um pequeno avião, dois jornais publicaram suas respectivas notícias, nas quais constem estes trechos:

Jornal A

Os ocupantes do avião que foram resgatados com vida passam bem

Jornal B

Os ocupantes do avião, que foram resgatados com vida, passam bem

Embora a estrutura formal seja a mesma nos dois períodos, esses jornais não deram a mesma informação: numa delas, a tragédia foi muito mais grave.

O jornal **A** faz uso de uma **oração adjetiva restritiva** (observe a ausência de vírgulas) e, assim, informa aos leitores que *nem todos* os ocupantes do avião foram resgatados com vida; somente parte deles sobreviveu. Fica implícito, portanto, que pelo menos uma pessoa morreu no acidente.

O jornal **B** traz uma informação diferente, pois, ao empregar uma **oração adjetiva explicativa** (observe a presença das vírgulas), informa que *todos* os ocupantes do avião foram resgatados com vida; ou seja, a tragédia foi menos grave, uma vez que nenhuma pessoa perdeu a vida em consequência do ocorrido.

Há casos, no entanto, em que a relação de sentido estabelecida entre a oração adjetiva e o substantivo (ou pronome) a que ela se refere torna obrigatória a presença das vírgulas. Veja, por exemplo, este período:

O Brasil, que é um país sul-americano, deveria valorizar mais as relações culturais com seus vizinhos.

Nesse caso, como evidentemente não existe outro Brasil em outro lugar, a oração só pode mesmo ser **adjetiva explicativa** e precisa, portanto, ficar entre vírgulas.

Também é necessário certo cuidado na construção de períodos em que a oração adjetiva pode se referir a dois substantivos anteriores a ela, porque às vezes essa dupla possibilidade de relação sintática gera ambiguidades que produzem sentidos indesejados ou "estranhos" no texto. Veja este exemplo:

E se os russos atacassem agora?, perguntou certa ocasião [...] Judith Exner, uma das incontáveis amantes de Kennedy, que, simultaneamente, mantinha um caso com o chefe mafioso Sam Giancana.

PATRULHA de cinzeiros. *Veja*, São Paulo, n. 1002, p. 45, 18 nov. 1987.

É claro que não é difícil entender quem é que tinha um caso com o chefe mafioso, mas a ambiguidade teria sido facilmente evitada se o redator, em lugar do relativo "que", tivesse empregado o relativo "qual". Assim: ... Judith Exner, uma das incontáveis amantes de Kennedy, **a qual, simultaneamente, mantinha um caso com o chefe...**

Esse assunto vai continuar

No próximo capítulo, dando continuidade ao estudo do período composto, vamos tratar das orações subordinadas adverbiais.

Resumindo o que você estudou

Orações subordinadas adjetivas

• Conceito

Orações subordinadas adjetivas são orações que, referindo-se a substantivos (ou pronomes) da oração principal, funcionam morfologicamente como **adjetivos** e sintaticamente como **adjuntos adnominais**.

Exemplo:

O Brasil está descobrindo novas **áreas** { petrolíferas. → adjetivo
que contêm petróleo. → oração adjetiva

• Características das orações adjetivas

1. Referem-se sempre a um substantivo (ou pronome) anterior a elas.
2. São iniciadas por pronomes relativos (*que, qual, quem, onde, cujo, quanto*).

Exemplo: O irmão mais velho é a única pessoa **em quem ele sempre confiou**.

substantivo ← → oração subordinada adjetiva

• Classificação

1. Adjetiva restritiva — limita, restringe, particulariza o sentido do substantivo (ou pronome) ao qual se refere. Na escrita, aparece sem vírgula(s).

Exemplo: Um mundo **onde haja menos fome e sofrimento** depende de todos nós.

2. Adjetiva explicativa — explicita, “lembra” uma característica que é própria, peculiar do substantivo (ou pronome) ao qual se refere. Na escrita, aparece isolada por vírgula(s).

Exemplo: Paraty, **que fica no litoral do Rio de Janeiro**, é uma cidade histórica.

ATIVIDADES

IMPORTANTE
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO

1. Há alguma diferença de sentido entre as frases dos pares abaixo, cuja única diferença formal é a indicação da característica através de um “adjetivo” ou de uma “oração adjetiva”? Essas frases poderiam ser usadas na mesma situação de comunicação sem diferença de sentido?

A) a — Aluno *estudioso* passa de ano.

b — Aluno *que estuda* passa de ano.

B) c — Um homem *corajoso* enfrenta o perigo.

d — Um homem *que tem coragem* enfrenta o perigo.

Atividade retirada de: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009. p. 153.

2. Considere os dois períodos a seguir e identifique, a respeito deles, a afirmação **incorreta**.

1. Todos os vereadores que apoiam o prefeito votarão contra sua cassação.

2. Todos os vereadores, que apoiam o prefeito, votarão contra sua cassação.

- a) Em 1, a oração adjetiva foi empregada sem vírgulas, para que funcione como restritiva.
- b) Em 2, a oração adjetiva foi empregada entre vírgulas para que funcione como explicativa.
- c) Em 1, subentende-se que somente parte dos vereadores apoiam o prefeito e somente esses é que votarão contra a cassação dele.
- d) Em 2, subentende-se que certamente o prefeito não será cassado pelos vereadores.
- e) As orações têm a mesma classificação geral — ambas são adjetivas — e, por isso, não há diferença de sentido entre elas.

3. Suponha que, no início de um ano escolar, um professor seu, ao explicar o sistema de notas a ser adotado por ele, utilizasse uma destas duas frases:

1. As provas que serão fáceis acontecerão na terceira semana de cada mês.
2. As provas, que serão fáceis, acontecerão na terceira semana de cada mês.

- a) Classifique, nos dois períodos, a oração "que serão fáceis".
- b) Se esse professor desse aulas de uma disciplina com a qual você não tem muita afinidade, qual das duas frases você preferiria que ele usasse? Justifique.

4. (UFPR)

- Os economistas são entendidos em mercado financeiro.
- Os economistas descreveram os efeitos dos juros.
- Os juros são altos.
- Todos os efeitos são arrasadores.

Identifique a alternativa em que as informações acima foram reunidas adequadamente e sem ambiguidade.

- a) Os economistas que são entendidos em mercado financeiro descreveram os efeitos dos juros altos, que são arrasadores.
- b) Os economistas entendidos em mercado financeiro descreveram os efeitos que são arrasadores dos juros altos.
- c) Entendidos em mercado financeiro, os economistas descreveram os efeitos dos juros altos que são arrasadores.
- d) Em relação aos juros altos, os economistas, entendidos em mercado financeiro, descreveram os efeitos que são arrasadores.
- e) Os economistas, que são entendidos em mercado financeiro, descreveram os efeitos, arrasadores, dos juros, que são altos.

5. Considere este enunciado:

Durante as férias, li o romance **Serras azuis**, livro de Geraldo França de Lima que ficou desaparecido durante mais de três anos.

- a) Classifique a oração "que ficou desaparecido durante mais de três anos".
- b) Essa oração dá uma informação sobre o livro ou sobre seu autor? Justifique, baseando-se na resposta ao item a e no sentido lógico da frase.
- c) Haveria, na frase, alguma mudança de sentido se, antes do relativo **que**, fosse introduzida uma vírgula? Explique.

capítulo

4

• A argumentação causal

• A importância dos exemplos

Introdução

Depois de delimitar o tema e de assumir um ponto de vista, é hora de desenvolver argumentos para defender a posição assumida.

Fundamentar, provar, justificar, explicar, demonstrar, convencer, persuadir, em uma palavra, argumentar, pois, conforme o filósofo Giordano Bruno:

Nunca deve valer como argumento a autoridade de qualquer homem, por excelente e ilustre que seja... É sumamente injusto submeter o próprio sentimento a uma reverência submetida a outros; é digno de mercenários ou escravos e contrário à dignidade humana sujeitar-se e submeter-se; é uma estupidez crer por costume inveterado; é coisa irracional conformar-se com uma opinião devido ao número dos que a têm... É necessário procurar sempre, em compensação, uma razão verdadeira e necessária... e ouvir a voz da natureza.

MONDOLFO, Rodolfo. *Figuras e ideias da filosofia da Renascença*. São Paulo: Mestre Jou, 1967. p. 59-60.

Inveterado – antigo, enraizado.

Assim posicionou-se, há quatro séculos, Giordano Bruno, queimado pela Inquisição em 1600. Raras vezes alguém escreveu de modo tão lícido e tão sintético sobre o processo de argumentação e sobre a necessidade de se pensar livremente.

Vamos ler um texto, focalizando os seus principais processos argumentativos.

Carta a um adolescente*

¹ Você pediu que eu escrevesse sobre a maldade. Foi a primeira vez que uma pessoa me pediu isso. Você foi corajoso e honesto porque falar sobre a maldade é falar sobre nós mesmos. A maldade é algo que mora dentro de nós, à espera do momento certo para se apossar do nosso corpo. Ao pedir que eu falasse sobre a maldade você me pediu que o ajudasse a entender o lado escuro de você mesmo.

* Publicado originalmente, com esse título, no jornal *Correio Popular*, de Campinas, em 24 nov. 1996.

² Para a gente entender a maldade é preciso entender, antes, os dois poderes de que somos feitos. Somos feitos de uma mistura de amor e de poder. Amor é um sentimento que nos liga a determinadas coisas, e vai desde o simples gostar até o estar apaixonado. O amor quer abraçar, ficar perto, proteger. Amo meu cachorrinho: quero brincar com ele, tenho saudade dele. Se ele morrer, eu vou chorar. Gosto da minha casa. Dói muito – dá raiva – se alguém picha de preto o muro que tinha justo sido pintado de branco. Gosto muito de uma pessoa: pode ser o pai, a mãe, o avô, a namorada. Por causa desse sentimento fico triste vendo que aquela pessoa está triste. O amor faz isso: coloca o outro dentro da gente. O que o outro sente, a gente sente também. Um amigo meu, pedreiro, senhor João, a primeira coisa que fazia quando me visitava em minha casa era salvar, com uma peneira, as abelhas que estavam morrendo afogadas na piscina. Ele sofria com as abelhas.

³ Por isso, muitas pessoas são vegetarianas. Elas não suportam pensar na dor por que passam os bichos para que nós nos lambuzemos com a carne deles. Uma pessoa muito querida, que não é vegetariana, não consegue comer frango ao molho pardo. O molho pardo desse frango se faz com sangue – e ela se lembra de haver visto frangos de pescoço cortado, pendurados num gancho, agonizantes, seu sangue vagorosamente pingando num prato. Agora, sempre que ela vê frango ao molho pardo, ela se lembra do sofrimento daquela ave inocente. Os bichos também sofrem.

⁴ O amor nos liga à natureza toda. Eu amo a natureza – os riachos de água limpa, as cachoeiras frias, as matas, com suas samambaias, avencas, orquídeas, bananeiras, as borboletas, cigarras, pássaros. Nós, humanos, temos olhos deformados – não percebemos a beleza dos seres que são diferentes da gente. Mas todos eles, inclusive os besouros (que alguns chamam de “bisorros”), as rãs, os lagartos, as marias-fedidas, as taturanas, os urubus – todos eles querem viver, sofrem, fazem parte desse nosso mundo e são necessários à sua existência. Todos eles são nossos irmãos – porque todos nós teremos o mesmo fim. Um dia nós voltaremos à terra e, quem sabe, renascemos como besouro ou galinha...

⁵ Aquilo que eu amo eu quero proteger. Proteger o cachorrinho, o muro da casa, a natureza... Às vezes, a gente quer algo anterior ao proteger: a gente quer criar. Você ainda não é pai. Não tem, portanto, nenhum filho para proteger. Chegará um dia, entretanto, em que você desejará ter um filho que você ainda não tem. Para isso é preciso que você tenha os poderes de homem – para semear no ventre de uma mulher a semente do filho que você ama, mas ainda não tem. Você deseja ser (ainda não é) administrador de empresa, cozinheiro, médico ou flautista: você ama essas coisas; mas ainda não é. O amor, sozinho, não faz milagres. Para ser qualquer uma dessas coisas você terá que, devagarzinho, ir desenvolvendo poderes no seu corpo, poderes que tomarão a forma ou de conhecimentos ou de habilidades.

⁶ Quando você tem essas duas coisas juntas, o amor e o poder, coisas muito bonitas acontecem. O poder torna possível a existência daquilo que a gente ama: gero um filho, planto um jardim, construo uma casa. O poder, assim, está a serviço da alegria. Pelo poder eu posso contribuir para que o mundo seja melhor. O poder e o amor, juntos, estão a serviço da preservação da vida.

⁷ Acontece, entretanto, que a vida anda devagar. Leva tempo para uma criança ser gerada. Leva tempo para uma árvore crescer. Por vezes, ao plantar uma árvore, a gente sabe que nunca se assentará à sua sombra.

⁸ Já a morte anda rápido. Mata-se numa fração de segundo. Basta puxar um gatilho. Ou pisar o bicho. Ou quebrar o ovo. Corta-se uma árvore que levou cem anos para crescer em poucos minutos: se for uma bananeira, basta um golpe de facão.

⁹ Você me perguntou sobre a maldade: maldade é isso – quando as pessoas sentem prazer no ato de destruir, isto é, quando as pessoas sentem prazer no exercício puro do poder, sem que esse poder tenha um objetivo de vida. Bondade é o poder usado para a vida. Maldade é o poder usado para a morte.

¹⁰ A adolescência é o momento da vida quando se descobrem as delícias do poder. Criança tem amor mas não tem poder. Ela quer o sorvete mas não tem o dinheiro. A mãe segura, põe de castigo, dá palmada. A criança é impotente. Na adolescência o corpo se desenvolve. Fica maior que o corpo da mãe, o corpo do pai. Ganha força. Juntos, então, os adolescentes se constituem num exército poderoso. É por isso que os adolescentes gostam de estar juntos: isso lhes dá um sentimento de poder. Há coisas que nunca fariam sozinhos. Mas, em grupo, tudo é permitido. As pessoas mais mansas podem se tornar monstruosas em grupo. No grupo a gente perde o senso da responsabilidade moral.

¹¹ Como eu já disse, o poder, como fim em si mesmo, sem um propósito de amor, dá prazer rápido. Quebrar, pichar, riscar, arrancar, bater, cortar, esmagar, derrubar – todas essas são formas do poder-prazer a serviço da morte. É coisa demoníaca.

¹² Por isso, meu amigo, adolescente, quero confessar uma coisa que nunca confessei: “Tenho medo de vocês”. O fascínio que vocês têm pelo poder me assusta. É isso que é maldade: poder sem amor.

¹³ Eu queria poder dar para vocês, como herança, o ovo onde moram os meus sonhos, na esperança de que vocês continuassem a chocá-lo, depois da minha partida. Sim, o mundo que eu amo se parece com um ovo: está cheio de vida mas é muito frágil. Dentro dele estão coisas delicadas, fáceis de serem destruídas: plantas, insetos, ninhos, aves, músicas, poemas, memórias, livros, peixes, muros brancos, crianças, velhos, jardins...

¹⁴ Mas eu tenho medo de que vocês não resistam à tentação de quebrar o ovo onde eu e o meu mundo moramos. Como é fácil quebrar um ovo! Fácil e irreversível: nunca mais! Assim, por enquanto, o ovo onde moram os meus sonhos fica sob a minha guarda. Até encontrar os herdeiros que eu espero.

ALVES, Rubem. Sobre a maldade. E aí?: cartas aos adolescentes e a seus pais. Campinas: Papyrus, 1999. p. 49-54.

Em tom de conversa

1. Que elementos do texto indicam:

- que ele se estrutura em forma de carta, em que predomina um tom de informalidade e oralidade?
- que a carta apresenta um caráter não particular, mas público e genérico?

2. Além de informalidade e oralidade, o texto apresenta um tom:

- irônico.
- épico.
- lírico.
- niilista.

3. Na sua opinião:

- Qual é o tema do texto?
- Identifique e copie um dos parágrafos em que o ponto de vista do autor em relação ao tema aparece de modo explícito.

É mais...

Debate

A seguir aparecem algumas afirmações de Rubem Alves retiradas do texto. Escolha uma para discutir com seus colegas, dizendo se concorda ou discorda (parcial ou totalmente) do ponto de vista apresentado. Não se esqueça de dar os motivos, as razões, as causas que justificam sua opinião e de citar exemplos que possam fundamentá-la.

- “O amor faz isso: coloca o outro dentro da gente. O que o outro sente, a gente sente também.”
- “Nós, humanos, temos olhos deformados – não percebemos a beleza dos seres que são diferentes da gente.”
- “Bondade é o poder usado para a vida. Maldade é o poder usado para a morte.”
- “No grupo a gente perde o senso da responsabilidade moral.”

ATIVIDADES

IMPORTANTE
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

1. Note que, para se posicionar diante do tema da maldade, o autor se propõe a refletir sobre os poderes de que somos feitos. Cite a passagem do texto que apresenta tais poderes.
2. Segundo o autor, o que acontece quando amor e poder estão juntos?
3. Copie do texto:
 - a) algumas passagens que mostram causas do ponto de vista apresentado na questão anterior.
 - b) passagens que exemplificam o mesmo ponto de vista.
4. Ao longo do texto, o autor delimita o tema em discussão, relacionando-o com a adolescência.
 - a) Para o autor, essa fase da vida caracteriza-se por um perigoso fascínio pelo poder como um fim em si mesmo, por duas causas principais. Identifique-as.
 - b) Cite conseqüências de “formas do poder-prazer a serviço da morte” apresentadas no texto.

Proposta de produção

5. O texto a seguir, além de exemplificar um caso de “poder a serviço da vida”, pode constituir um referencial para você pensar numa ocupação que o(a) ajude a gastar positivamente sua energia e a conquistar um espaço no mundo profissional.

Reúna-se com seus colegas para discuti-lo, verificando a consistência dos argumentos que apresenta e a originalidade da ideia de seu autor. Baseado nele, pense num espaço onde gostaria de trabalhar, de início como estagiário, e arquitete estratégias (usando a linguagem oral e escrita) para conquistá-lo.

São Paulo, 14 de dezembro de 2009.

Senhor Diretor do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo.

Meu nome é Henrique Provinzano Amaral. Acabei de passar para o 3º ano do Ensino Médio em uma Escola Pública, localizada na cidade de São Paulo, onde tenho me destacado nos estudos, como pode ser comprovado pelo histórico escolar anexo.

Aprecio muito o trabalho realizado no CCBB-SP, que acompanhei durante o ano de 2009. Assim, gostaria de lhe fazer um pedido de estágio para 2010, visto que as propostas de exposições artísticas realizadas por esta Instituição me parecem enquadrar-se às minhas expectativas e possibilidades.

Neste ano, além de me dedicar aos estudos para fazer o vestibular da Fuvest e entrar no curso de Letras da USP, gostaria de começar a obter uma experiência profissional concreta, visando posteriormente conjugá-la com o curso de Letras, pois o programa dessa graduação engloba não só literatura, mas também outras formas de produção artística.

Como já mencionei, encontrei no Centro Cultural Banco do Brasil um espaço que me parece ideal, na medida em que posso ser útil tanto na organização de exposições quanto na apresentação aos visitantes. Espero, assim, que essa função a que me proponho possa enriquecer ainda mais a brilhante proposta que o senhor realiza.

Aguardando uma resposta, despeço-me atenciosamente,

Henrique Provinzano Amaral.
Endereço completo
Telefone/celular
Nome e endereço da escola

Comentário

Você notou que, embora tematize a maldade, o texto “Carta a um adolescente” utiliza um tom ao mesmo tempo lírico e coloquial para focalizar sobretudo o amor e também para chamar a atenção dos adolescentes sobre os perigos do poder “como um fim em si mesmo”.

O autor sustenta as ideias que defende por meio de vários argumentos, entre os quais destacamos o causal e a exemplificação, que passaremos a estudar mais detidamente.

A argumentação causal – o(s) porquê(s)

Como temos visto, dissertar significa debater um tema – apresentar uma tese e encontrar argumentos para defendê-la. Se existe liberdade plena quanto à tese a ser defendida, isto é, quanto ao ponto de vista assumido, então é fundamental avaliar principalmente a capacidade de argumentação, de fundamentação do ponto de vista assumido, verificando a propriedade dos argumentos, a coerência, a clareza e a organização lógica das ideias.

A principal técnica de argumentação é aquela que utiliza o raciocínio lógico-causal, que investiga as causas e consequências daquilo que se afirma. São os porquês, as razões, os motivos que fundamentam os nossos posicionamentos.

Numa dissertação curta, entre 20 e 35 linhas, uma relação de causa-consequência pode ser suficiente para fundamentar nossa posição e organizar nosso texto.

Assim, continuando nossa sugestão de um método dissertativo, depois das perguntas “qual o tema?” e “qual nossa opinião?”, o passo seguinte seria perguntar “por quê?”. A resposta será o eixo principal de nossa argumentação.

Por exemplo:

O amor, o trabalho e o conhecimento devem governar nossa vida } ponto de vista

porque

pois

uma vez que

já que

à medida que

tendo em vista que

visto que

nexos lógico-causais

argumentação causal

são as fontes de nossa existência.

ATIVIDADES

IMPORTANTE
As respostas
dos exercícios
devem ser
apresentadas
NO CADERNO

1. Leia atentamente o texto a seguir e depois responda às perguntas.

A mão ativa o cérebro

A palavra escrita no papel está ameaçada de extinção pelo computador – e isso pode não ser bom para o ensino

O momento em que o homem começou a expressar-se por meio da escrita, gravando caracteres em tabletas de argila há cerca de 5000 anos, marca o fim da pré-história e a pedra fundamental das civilizações tal como as conhecemos hoje. Mas a maneira como desde então a humanidade vem perpetuando sua memória e transmitindo conhecimento de uma geração para outra pode virar peça de museu. Na semana passada, uma decisão tomada nos Estados Unidos veio reforçar essa ideia que tanto atormenta os (cada vez mais raros) entusiastas do lápis e do papel. Em ato inédito, o governo do estado de Indiana desobrigou as escolas de ensinar a escrita cursiva (aquela em que as letras são emendadas umas nas outras) e recomendou que elas passassem a dedicar-se mais à digitação em teclados de computador – decisão que deve ser acompanhada por outros quarenta estados seguidores do mesmo currículo. Oficializa-se com isso algo que, na prática, já se percebe de forma acentuada, inclusive no Brasil. Diz a VEJA o especialista americano Mark Warschauer, professor da Universidade da Califórnia: “Ter destreza no computador tornou-se um bem infinitamente mais valioso do que produzir uma boa letra”.

Ninguém de bom senso discorda disso. Um conjunto recente de pesquisas na área da neurociência, no entanto, sugere uma reflexão acerca dos efeitos devastadores do computador sobre a tradição da escrita em papel. Por meio da observação do cérebro de crianças e adultos, verificou-se de forma bastante clara que a escrita de próprio punho provoca uma atividade significati-



vamente mais intensa que a da digitação na região dedicada ao processamento das informações armazenadas na memória (o córtex pré-frontal), o que tem conexão direta com a elaboração e a expressão de ideias. Está provado também que o ato de escrever desencadeia ligações entre os neurônios naquela parte do cérebro que faz o reconhecimento visual das palavras, contribuindo assim para a fluidez na leitura. Com a digitação, essa área fica inativa. “Pelas habilidades que requer, o exercício da escrita manual é mais sofisticado, por isso põe o cérebro para trabalhar com mais vigor”, explica a neurocientista Elvira Souza Lima, especialista em desenvolvimento humano. Isso só vem reforçar a complexidade do problema sobre o qual as escolas estão hoje debruçadas.

BARRUCHO, Luís Guilherme. A mão ativa o cérebro. Veja, edição 2227, 27 jul. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/mao-ativa-cerebro-635803.shtml>>. Acesso em: 25 abr. 2013. Abrijl Comunicações S/A.

- a) Reconheça as ideias opostas defendidas no texto:
 - b) Encontre no texto um argumento de causa para cada uma das ideias defendidas.
 - c) Analise o título do texto e explique por que ele sintetiza o ponto de vista nele defendido.
 - d) Dê o seu ponto de vista sobre a opinião expressa no texto, enumerando dois argumentos causais que o justifiquem.
2. Para continuar desenvolvendo sua capacidade de argumentação, outro exercício interessante consiste em buscar estabelecer não só causas e consequências daquilo que se afirma, mas também causas das causas e consequências das consequências, criando assim um contexto mais amplo e mais complexo de raciocínio.

Esse processo pode servir como uma técnica de rascunho, de levantamento de ideias possíveis para a arquitetura de sua argumentação. Depois de estabelecidas várias causas e consequências, escolhem-se as mais pertinentes, as mais adequadas ao texto a ser desenvolvido. Em se tratando de redações curtas, entre 20 e 35 linhas, lembre-se de que é melhor apresentar um número menor de ideias e argumentos – adequados, coerentes, inter-relacionados – do que muitos elementos mal desenvolvidos e mal relacionados.

Eis um exemplo do exercício de causas das causas e consequências das consequências:

Dadas três causas possíveis e três consequências possíveis, procure três causas das causas e três consequências das consequências.

A falta de leitura entre os jovens

Causas possíveis

- a inadequação da escola quanto aos títulos que escolhe e quanto às formas de propor a sua leitura;
- o caráter predominantemente visual da cultura de massa (substituição da palavra pela imagem);
- o aceleramento do ritmo de vida no contexto do capitalismo (“tempo é dinheiro”) etc.

Consequências possíveis

- a dificuldade de exercer a capacidade da imaginação;
- o truncamento do raciocínio abstrato;
- o desinteresse por coisas que não sejam imediatistas, utilitárias etc.

A importância dos exemplos

Já percebemos a importância de apresentar os porquês daquilo que afirmamos, para fundamentar nossos argumentos. Mas, além dos porquês, interessa também citar **exemplos** que apoiem nossos posicionamentos. Como vimos lendo "Carta a um adolescente", os exemplos dão vida ao texto. Esclarecem o raciocínio. Iluminam a compreensão. Intensificam o processo de persuasão, expondo as ideias de modo concreto.

Os exemplos não só ilustram o texto, mas também levam o leitor a sentir, a pensar, a viver.

Muitas vezes, o momento mais significativo de um texto é o da exemplificação. Vamos ler um texto que apresenta um exemplo contundente.

Em tom de conversa

Leia o texto a seguir e responda:

Qual é a sua opinião sobre ele? Que exemplos você usaria para confirmá-lo ou refutá-lo (total ou parcialmente)?

A cor do Brasil

Durante anos, os brasileiros cresceram ouvindo três afirmações de que Deus nasceu por aqui: o Brasil não tem furacões ou terremotos, o brasileiro é um homem cordial e nesta terra não existe racismo. É verdade que estamos livres de desastres naturais que infernizam outras nações, mas os índices de violência decorrentes da rápida urbanização do País nas três últimas décadas demoliram a teoria do brasileiro cordial. Agora, segundo pesquisa **IstoÉ/Brasmarket** publicada nesta edição, chegou a hora de rever o mito da convivência pacífica entre brancos e negros. O brasileiro é racista. Pelo menos para 83% dos entrevistados que disseram existir discriminação racial em relação ao negro.

É uma opinião forjada pelas histórias do cotidiano. No Rio Grande do Sul, um jovem negro de 19 anos, foi atropelado por um BMW. O motorista, branco, não socorreu o rapaz alegando tratar-se de um negro numa bicicleta roubada. O mesmo argumento serviu ao neurologista, também branco, para justificar a demora no atendimento ao rapaz, que fora levado ao Hospital Nossa Senhora das Graças, em Canoas. O jovem morreu dois dias depois no hospital, o Mãe de Deus, vítima de traumatismo craniano. Pior: temendo ser confundido com um ladrão de bicicletas, ele andava sempre com a nota fiscal no bolso. Pior ainda: nem o motorista nem o Hospital Nossa Senhora das Graças responderam na Justiça por seus atos.

A discriminação contra o negro, assim como contra nordestinos e mulheres, prospera por causa da impunidade.

IstoÉ. São Paulo: Três, n. 1405, 4 set. 1996, p. 11.



Feder Chiodetto/Folhapress

Os exemplos podem ser retirados de jornais ou revistas, de filmes, mas também se encontram na História, na Geografia, na Filosofia, na Literatura, nas Ciências Naturais, ou ainda nos esportes, na vida cotidiana etc.

O importante é que sejam adequados ao tema, ao ponto de vista defendido e que ilustrem expressivamente as ideias do autor.

Muitas vezes, não basta simplesmente citar o exemplo. É preciso apresentá-lo e, em seguida, fazer a sua interpretação com uma breve análise, para garantir a eficácia da argumentação.

Leia uma proposta de redação da Fuvest e uma dissertação que obteve nota máxima, observando atentamente como o texto foi desenvolvido.

(Fuvest-SP)

Terra de cegos

Há um conto de H. G. Wells, chamado “A terra dos cegos”, que narra o esforço de um homem com visão normal para persuadir uma população cega de que ele possui um sentido do qual ela é destituída; fracassa, e afinal a população decide arrancar-lhe os olhos para curá-lo de sua ilusão.

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 10 out. 1990.

Redação

Discuta a ideia central do conto de Wells, comparando-a com a do ditado popular “Em terra de cego quem tem um olho é rei”. Em sua opinião, essas ideias são antagônicas ou você vê um modo de conciliá-las?

Dissertação nota 10

A audácia de enxergar à frente

¹ A capacidade de estar à frente de seu tempo quase nunca confere ao seu possuidor alguma vantagem. A dureza das sociedades humanas em aceitar certas noções desmente, não raro, o ditado popular que diz que “Em terra de cego quem tem um olho é rei”.

² Exemplos, a História é pródiga em nos apresentar. Sócrates foi obrigado, pela sociedade ateniense, a tomar cicuta, em razão de suas ideias. Giordano Bruno, que concebeu a Terra como um simples planeta, tal como sabemos hoje, foi chamado herege e queimado. Darwin debateu-se contra a incompreensão e condenação de suas ideias, mais tarde aceitas.

³ Ainda hoje, temos exemplos de procedimentos similares. Oscar Arias, presidente da Costa Rica e prêmio Nobel da Paz, ainda há pouco tempo se debatia contra a sociedade de seu país, que teimava em colocar obstáculos à sua atuação. Em tempo: o mérito de Oscar Arias nem era o de estar à frente de seu tempo, mas simplesmente o de analisar os problemas do presente.

⁴ Esse mal não será curado tão cedo. Isso porque as pessoas que conseguem enxergar à frente apresentam ao homem o que ele odeia desde tempos imemoriais: a necessidade de rever as próprias convicções. Enquanto esse ódio – ou será medo? – não for superado, a humanidade continuará mandando outros “Giordano Bruno” para a fogueira da incompreensão e do isolamento. E, ignorando as pessoas de visão, continuará cega para o futuro e para si mesma.

Em tom de conversa

Identifique os parágrafos do texto que correspondem às seguintes etapas de sua estruturação:

- Apresentação do tema e do ponto de vista.
- Exemplos a, b, c (do passado, apresentados na sequência histórica).
- Exemplo d (do presente).
- Apresentação dos porquês.
- Reafirmação do ponto de vista.

ATIVIDADES

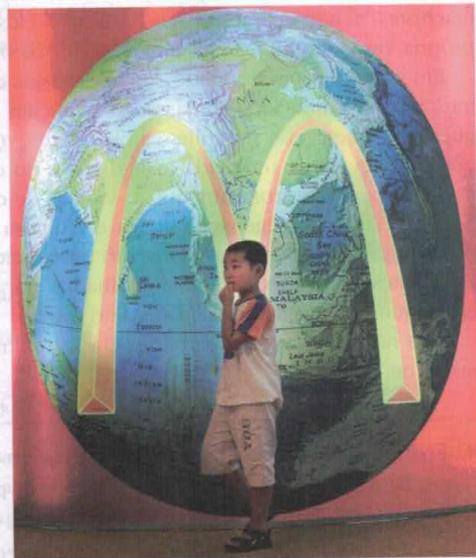
IMPORTANTE
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

1. Encontre um ou dois exemplos para cada uma das colocações a seguir.
 - Nenhuma época acumulou conhecimentos tão numerosos e tão diversos sobre o homem como a nossa.
 - Nenhuma época conseguiu tornar esse saber tão facilmente acessível.
 - Mas também nenhuma outra época soube menos o que é o homem.
2. O texto a seguir, trecho de uma entrevista do sociólogo italiano Domenico de Masi, apresenta explicações do processo de globalização por meio da história. Identifique os exemplos do mundo de hoje e acrescente dois que revelem a "aniquilação das diferenças".

Globalizar é um instinto humano

Hoje, falam muito de globalização. Mas, se perguntarmos [a um executivo] o que é [...], ele não sabe. Vamos abrir um pequeno parêntese sobre a globalização. Certamente, é quase um instinto humano. Os homens sempre procuraram globalizar seus conhecimentos. Primeiro, através da descoberta do planeta, a exploração e a cartografia [...]. Depois, com as grandes viagens, e, agora, com as viagens do tipo... espacial. Depois, tentou-se conquistar com armas as regiões recém-descobertas no mundo. Depois, tentou-se conquistá-las com mercadorias. Depois, tentou-se com os capitais e, depois, com as ideias. A Igreja o fez com os missionários. A CNN [Cable News Network, rede de televisão norte-americana] o faz através de

Menino chinês diante de pôster em Pequim.



Guang Niu Reuters/Lainstock

REDAÇÃO e LEITURA

sua televisão. E o Brasil, também, com suas novelas. Hoje, temos tudo isso junto. Há todas as formas de globalização anteriores e temos de acrescentar que, pela primeira vez, há um país hegemônico que tem seu exército em todo o planeta.

Pela primeira vez, saímos de duas guerras mundiais. Pela primeira vez, saímos de uma guerra fria. Pela primeira vez, temos os meios de comunicação de massa. Com isso tudo, a globalização política passou a ser econômica e, agora, está se tornando psicológica. Temos dados desconcertantes: 32 milhões de pessoas por hora consomem Coca-Cola; 18 milhões de pessoas comem por hora um hambúrguer do McDonald's. Somos globalizados em tudo. Não só a economia foi globalizada; nossa personalidade e nossos sentidos também. [...] Vemos em qualquer lugar os mesmos filmes. [...] Ouvimos em qualquer lugar a mesma música. [...] Todos os aeroportos do mundo têm o mesmo cheiro. Os grandes hotéis do mundo têm o mesmo cheiro. Vivemos em uma globalização psicológica que, de um lado, transforma o mundo numa grande vizinhança, mescla as experiências, mas, do outro lado, aniquila as diferenças. E aniquilar as diferenças é terrível.

MASI, Domenico de. Domenico de Masi: depoimento [3 dez. 1998].

Entrevistadores: Paulo Markun e outros. São Paulo: TV Cultura.

Entrevista concedida ao programa Roda Viva.

Disponível em: <<http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/5/entrevistados>>.

Acesso em: 25 abr. 2013.

3. Leia o texto a seguir, um editorial de revista. Ele apresenta uma série de exemplos e, na conclusão, a palavra-chave. Essa palavra, que explicita o tema que havia sido exemplificado, foi retirada. Proponha uma palavra que poderia encerrar o texto.

Todos os nomes

Ela está espalhada por todos os lugares. É o jovem *skinhead* que odeia nordestinos. São judeus e palestinos que lutam pelo direito ao mesmo quinhão de terra sagrada. É o apelido maldoso ignorado pela professora, a criança portadora de HIV proibida de ir à escola, piadinhas e comentários maliciosos contra negros, mulheres, índios, portugueses. Racistas, homofóbicos, fanáticos, machistas, xenófobos, terroristas, radicais – eles atendem por muitos nomes. Em comum, têm sua própria verdade, um Deus acima de todos os outros, uma lei mais justa, a melhor tribo.

Em nome da superioridade de raças, castas e sexos, verdadeiros genocídios vêm sendo perpetrados contra milhões. Os massacres avançam com o passar dos séculos: geraram duas grandes guerras, centenas de guerrilhas, holocaustos, *apartheids*, déspotas e tiranos. Povos e nações seguem excluídos de uma vida mais digna e do direito de manifestar suas religiões, suas leis, suas escolhas pessoais. Ironicamente, as vítimas de ontem vitimam hoje.

No Brasil, a miscigenação étnica e religiosa deixou o problema camuflado, embora não menos latente. Alunos negros ainda são desprezados nas salas de aula deste país afrodescendente. Estudantes homossexuais são humilhados por colegas. Portadores de deficiência poucas vezes encontram abertas as portas do ensino formal.

Não há limites para a barbárie. Ela se infiltra, silenciosa, em todas as escolas. E atende pelo nome de...

EDUCAÇÃO, ano 8, n. 88. São Paulo: Segmento, ago. 2004, p. 11.

4. Procure um ou dois exemplos expressivos para cada um dos seguintes assuntos:

- O desequilíbrio ecológico e a necessidade de preservar o meio ambiente e a vida.
- A violência no cotidiano das cidades grandes e a necessidade de paz e solidariedade.
- A crise na comunicação e a necessidade da comunicação.

A carta argumentativa

Como vimos, o texto principal deste capítulo – “Carta a um adolescente” – é uma carta argumentativa. Nela, Rubem Alves exercitou o **escrever para alguém**, para um destinatário, para um interlocutor com quem não tem relação pessoal. Além disso, o assunto da carta argumentativa é objetivo, “público”. Assim, as regras para defender uma ideia e argumentar em seu favor também devem ser seguidas nesse tipo de carta. A grande diferença entre uma dissertação argumentativa e uma carta argumentativa está na necessidade que esta tem de estabelecer a **interlocução**, ou seja, dar à redação uma estrutura típica de carta.

Sugestões de como escrever uma carta argumentativa:

- Deve haver uma informação de **onde** e de **quando** você escreve; deve haver o **chamamento** da pessoa (por exemplo: senhor X).
- Deve haver uma **autoapresentação**. Você precisa se apresentar e apresentar o motivo da correspondência: quem é você e por que está escrevendo para a pessoa (sugerimos que você faça essa apresentação no primeiro parágrafo, na **introdução**).
- Em seguida, é a hora de argumentar, de defender sua posição, expor o(s) porquê(s) e o(s) exemplo(s) que fundamentam seu ponto de vista, utilizando elementos fornecidos pela coletânea (se houver) e/ou pelo enunciado da proposta (o que se faz normalmente no **desenvolvimento** das dissertações).
- Como o interlocutor não é seu conhecido, e como o assunto é objetivo e público, evite intimidades, linguagem coloquial demais, pressuposições que a pessoa não pode ter – é preciso que haja um mínimo de formalidade, de distanciamento, tanto no conteúdo como na linguagem.
- Depois do desenvolvimento, chegado o final da carta (quer dizer, a **conclusão** do seu texto), vem a despedida, em que você explicita que chegou ao fim da interlocução; geralmente, no final das cartas argumentativas, fazemos a reafirmação dos propósitos da carta.

Veja o esquema da estrutura da carta argumentativa:

- Informação de quando, onde e para quem você escreve.
- Autoapresentação e apresentação do assunto da carta (**introdução**).
- Argumentação: o(s) porquê(s) + exemplo(s) (**desenvolvimento**).
- Despedida: reafirmação dos propósitos da carta (**conclusão**).

ATIVIDADE

Desenvolva esta proposta de carta argumentativa.
(UTFPR) Leia atentamente o texto a seguir:

Pérolas, porcos e patetas

“Graças a Deus, nunca fui de ler livro.” A frase, definitiva, é de uma das ilustres celebridades criadas no laboratório do “BBB”, um tal de Fernando. É má política ficar indignado com aquilo que já sabemos não ser digno de atenção, mas, ainda assim, por vezes a estupidez dá tais sustos na gente que é difícil ficar impassível.

A argumentação causal • A importância dos exemplos • 351

IMPORTANTE
A resposta do exercício deve ser apresentada NO CADERNO.

Neste caso, o mais intrigante não é, evidentemente, o fato de o moço não ser de “ler livros”. A cultura escrita não goza lá de muito prestígio entre nós, brasileiros, falando de maneira bem genérica. Se considerarmos o microcosmo do “BBB” – gente jovem, considerada bonita, com pendores exibicionistas, ambição de se tornar celebridade e propensa a ganhar dinheiro fácil –, o índice deve tender a quase zero.

O mais revelador é o alívio com que ele se expressa, como a dizer: “Graças a Deus não fui amaldiçoado com essa estranhíssima vontade, esse gosto bizarro, esse defeito de caráter”. Qual é, exatamente, a ameaça que se pensa haver nos livros, ficamos sem saber, mas o temor de pertencer ao esquisito grupo daqueles que “são de ler livros” fala por si só.

Por outro lado, é nesses momentos de espontaneidade real que o “BBB” tem algum interesse. Embora aqueles que chegaram ao programa não sejam, a rigor, representativos de nada, nessas brechas escapa o que vai na cabeça dessas moças e rapazes, de certa forma parecidos com os que estão do lado de fora.

O desprestígio do conhecimento letrado é marca funda da sociedade brasileira – e quando é formulado com tanta veemência e clareza, é preciso prestar atenção.

Bia Abramo, Folha de S.Paulo, 3 fev. 2008.

Escreva uma carta a Bia Abramo comentando o texto “Pérolas, porcos e patetas”. Enfatize a relação entre os jovens e a leitura, posicionando-se a favor ou contra à crítica expressa pelo texto. Seu texto deve ter entre 8 e 10 linhas.

O que dizem os especialistas

Declarações, apreciações, julgamentos, pronunciamentos expressam opinião pessoal, indicam aprovação ou desaprovação. Mas sua validade deve ser demonstrada ou provada. Ora, só os fatos provam; sem eles, que constituem a essência dos argumentos convincentes, toda declaração é gratuita, porque infundada, e, por isso, facilmente contestável.

GARCIA, Othon M.
Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprender a pensar.
Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 302.

Navegar é preciso

Neste capítulo, é interessante que a classe conheça este documentário:

- **Janela da alma** (direção de João Jardim e Walter Carvalho, Brasil, 2001).

Com 73 minutos e composto de 19 depoimentos de pessoas com problemas visuais – como o músico Hermeto Pascoal, o escritor José Saramago e o especialista em neurociências Oliver Sacks –, o documentário focaliza a necessidade de aprender a ver com nossos olhos e, assim, criar nossas opiniões sobre o que vemos.

Após assistir ao filme, seria interessante ouvir a opinião dos colegas. Pode-se realizar um debate.

Resumindo o que você estudou

Aprofundando nosso trabalho de leitura e produção de textos dissertativos, neste capítulo dedicamo-nos a estudar as principais técnicas argumentativas: primeiro, aquela que utiliza o raciocínio lógico-causal, investigando as causas e consequências do que afirmamos; depois, os exemplos que, além de concretizar o que pensamos, dão vida ao texto, seduzindo e impressionando o leitor.

Além disso, revimos e tivemos oportunidade de praticar a carta argumentativa: gênero textual em que a definição de uma situação específica de interlocução é tão relevante quanto o seu caráter dissertativo.