

MANUAL DO PROFESSOR

A Língua Portuguesa no Ensino Médio

Orientação para o professor

A estrutura da obra

“... Macondo era então uma aldeia de vinte casas de barro e taquara, construídas à margem de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome para mencioná-las e se precisava apontar com o dedo...”

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *Cem anos de solidão*. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Ao organizar a estrutura da obra que ora propomos, achamos interessante resgatar um aspecto da linguagem que, se bem compreendido, facilitará ao professor demonstrar a seus alunos a importância da compreensão dos fenômenos lingüísticos, dos gêneros textuais e das estéticas literárias com que trabalharão ao longo do ensino médio: por meio da linguagem, construímos nossa relação com o mundo em que nos inserimos.

“Foi Aureliano quem concebeu a fórmula que havia de defendê-los, durante vários meses, das evasões da memória. Descobriu-a por acaso. [...] Um dia, estava procurando a pequena bigorna que utilizava para laminar os metais, e não se lembrou do seu nome. Seu pai lhe disse: ‘tás’. Aureliano escreveu o nome num papel que pregou com cola na base da bigorninha: *tás*. Assim ficou certo de não esquecê-lo no futuro. Não lhe ocorreu que fosse aquela a primeira manifestação do esquecimento, porque o objeto tinha um nome difícil de lembrar. Mas, poucos dias depois, descobriu que tinha dificuldade de se lembrar de quase todas as coisas do laboratório. Então, marcou-as com o nome respectivo, de modo que bastava ler a instrução para identificá-las. Quando seu pai lhe comunicou seu pavor por ter-se esquecido até dos fatos mais impressionantes da sua infância, Aureliano lhe explicou o seu método, e José Arcádio Buendía o pôs em prática para toda a casa e mais tarde o impôs a todo o povoado. Com um pincel cheio de tinta, marcou cada coisa com o seu nome: *mesa, cadeira, relógio, porta, parede, cama, panela*. Foi ao curral e marcou os animais e as plantas: *vaca, cabrito, porco, galinha, aipim, taioba, bananeira*. Pouco a pouco, estudando as infinitas possibilidades do esquecimento, percebeu que podia chegar um dia em que se reconhecessem as coisas pelas suas inscrições, mas não se recordasse a sua utilidade. Então foi mais explícito. O leiteiro que pendurou no cachaço da vaca era uma amostra exemplar da forma pela qual os habitantes de Macondo estavam dispostos a lutar contra o esquecimento: *Esta é a vaca, tem-se que ordenhá-la todas as manhãs para que produza o leite e o leite é preciso ferver para misturá-lo com o café e fazer café com leite*. Assim, continuaram vivendo numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que haveria de fugir sem remédio quando esquecessem os valores da letra escrita.”

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *Cem anos de solidão*.

As palavras memoráveis de Gabriel Garcia Márquez nos auxiliam a compreender como a linguagem, de várias maneiras, atravessa a nossa existência, conferindo-nos humanidade, permitindo que olhemos para o nosso passado e, por meio de sua análise, transformemos o nosso presente e determinemos um futuro diferente.

Foi pensando nisso que resolvemos explicitar, no título escolhido para cada uma das partes do livro, o papel da linguagem na estruturação do mundo. É essa estrutura que passamos a explicitar.

Este livro é composto por três partes distintas:

Parte 1 — *Literatura: A arte como representação do mundo*

Parte 2 — *Língua: Da análise da forma à construção do sentido*

Parte 3 — *Prática de leitura e produção de textos*

Uma prática freqüente nas coleções voltadas para o ensino médio é a de montar capítulos dos quais façam parte conteúdos de Literatura, Gramática e Redação, estabelecendo para o professor em que ordem tais conteúdos devem ser abordados em sala de aula.

Achamos ser essa uma organização que compromete a liberdade de escolha do professor, que limita suas possibilidades de selecionar determinados conteúdos em função de outros que, naquele momento, estão sendo estudados. Por esse motivo, optamos por propor que, uma vez estabelecidos os conteúdos a serem desenvolvidos no período de um ano letivo, eles sejam organizados em blocos relativamente fechados (funcionando quase como “módulos”) e que, se for da vontade do professor, podem ser estudados em diferentes momentos, de acordo com sua conveniência.

Caso o professor sinta-se mais à vontade com um material que organize, mês a mês, os conteúdos a serem trabalhados, montamos um quadro em que relacionamos, para cada um dos bimestres do ano letivo, os capítulos e seções a serem desenvolvidos. Essa relação deve ser entendida, naturalmente, como uma **sugestão** que fazemos para facilitar o planejamento do professor. Pode, e deve, ser submetida a ajustes que a tornem mais adequada à realidade vivida em sala de aula (número de aulas semanais de Língua Portuguesa, divisão de “frentes” com outros colegas etc.).

		Literatura: A arte como representação do mundo	Língua: Da análise da forma à construção do sentido	Prática de leitura e produção de textos
1º BIMESTRE	1º MÊS	Capítulo 1: Literatura: texto e contexto <ul style="list-style-type: none"> • Por que estudar Literatura? • Texto literário • Literatura: (re)leitura do passado 	Capítulo 5: A linguagem <ul style="list-style-type: none"> • Língua e linguagem • Variação e norma • Os elementos da comunicação 	Capítulo 9: O texto <ul style="list-style-type: none"> • O que é um texto? • Todo texto tem um contexto
	2º MÊS	<ul style="list-style-type: none"> • A historiografia literária • Os gêneros literários 	<ul style="list-style-type: none"> • A relação entre a oralidade e a escrita • A convenção ortográfica • O uso de acentos gráficos na escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Todo texto "fala" com alguém
2º BIMESTRE	1º MÊS	Capítulo 2: Primórdios da Literatura em Portugal e no Brasil <ul style="list-style-type: none"> • A produção cultural na Idade Média • O início de uma nova visão de mundo 	Capítulo 6: Morfologia (I) <ul style="list-style-type: none"> • A estrutura interna das palavras • As origens clássicas da língua científica 	Capítulo 10: Procedimentos de leitura <ul style="list-style-type: none"> • Ler é só começar? • Quando a imagem é um texto • A análise de gráficos
	2º MÊS	<ul style="list-style-type: none"> • O teatro de Gil Vicente • Primeiras manifestações literárias no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • A arte de "ler" o que não foi dito • Os pressupostos • Os implícitos • Ambigüidade
3º BIMESTRE	1º MÊS	Capítulo 3: Classicismo <ul style="list-style-type: none"> • Novos horizontes • Renascimento: novas perspectivas na cultura e na arte • A Literatura Portuguesa no Classicismo 	Capítulo 7: Morfologia (II) <ul style="list-style-type: none"> • Os processos derivacionais • Derivação sufixal (*) 	<ul style="list-style-type: none"> • As pistas textuais • Intertextualidade
	2º MÊS	<ul style="list-style-type: none"> • Camões: cantor de uma época e de um povo • A lírica camoniana 	<ul style="list-style-type: none"> • Derivação sufixal (*) • Outros processos de derivação 	Capítulo 11: A narração <ul style="list-style-type: none"> • De boca em boca: o interminável círculo do relato • Crônica: o cotidiano visto por olhos especiais
4º BIMESTRE	1º MÊS	Capítulo 4: Barroco e Arcadismo <ul style="list-style-type: none"> • A retomada da religiosidade • A eloqüência divina do padre Antônio Vieira • Gregório de Mattos: Deus, o amor e a carne 	Capítulo 8: Efeitos de sentido <ul style="list-style-type: none"> • Sentido literal e sentido figurado • Conotação e denotação • Tipos de figuras de linguagem • Figuras de palavra 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa: além dos fatos, perto da vida • O foco narrativo • Tipos de discurso • Personagem
	2º MÊS	<ul style="list-style-type: none"> • A retomada de uma perspectiva racional • Uma volta à Arcádia clássica • Brasil: Ilustração e revolta 	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras de sintaxe • Figuras de pensamento 	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço • O tempo • O melhor caminho a seguir

(*) Indica que o desenvolvimento deste conteúdo continua no 2º mês do bimestre.

Linha pedagógica e procedimentos metodológicos

Passaremos, agora, a explicitar a perspectiva pedagógica que norteou a elaboração deste livro, consideradas cada uma de suas partes: o trabalho com textos literários, a análise das estruturas da língua e a prática de leitura e produção de textos.

Literatura: A arte como representação do mundo

Entendemos que o estudo da Literatura não pode resumir-se à apresentação de uma lista de autores, obras e datas. O aluno precisa perceber que através dos textos literários ele tem acesso a uma manifestação cultural insubstituível, porque, ao mesmo tempo em que os textos lhe dão acesso a uma visão de uma época historicamente determinada — aquela do momento em que foram escritos —, constituem também uma manifestação particularizada, porque traduzem a visão de seu autor. Esse contato com a experiência humana ao longo dos séculos é insubstituível.

Por este motivo, procuramos, na introdução das diferentes tendências estéticas e escolas literárias, apresentar para o aluno o contexto histórico a elas subjacente. No trabalho com o texto literário, tivemos o cuidado de abordá-lo a partir de duas perspectivas: (1) as impressões provocadas por sua leitura e (2) a análise dos sentidos construídos pela relação entre seus diversos componentes (forma, conteúdo, contexto etc.). Preocupamo-nos, assim, com o reconhecimento de aspectos referentes à sua construção e com a identificação das características que assumem os elementos que o constituem. A função desempenhada por tais elementos é objeto de discussão e análise, sempre que possível.

Acreditamos que, dessa maneira, o aluno terá melhores condições de fruir alguns dos textos literários mais representativos, de formar uma idéia adequada do que foram as escolas literárias e de como cada uma delas se caracterizou esteticamente.

Em termos pedagógicos, o que se pretende, portanto, é manter presente a relação entre o texto e seu contexto (histórico, social, econômico e cultural), para que o estudo da Literatura adquira um significado formativo para os alunos, uma vez que, por meio desse estudo, tem-se a oportunidade de refletir sobre a trajetória humana e de discutir por que determinados valores éticos, sociais e até mesmo estéticos foram associados à produção literária de um determinado período.

Em termos metodológicos, optou-se por introduzir o texto literário (reprodução integral ou de excertos significativos) de duas maneiras diferentes no material: acompanhado de comentários analíticos que podem orientar a leitura/discussão a ser feita em sala de aula, e sem comentários, quando a relação entre o texto e a característica/postura que ele pretende ilustrar é mais direta. Espera-se que, nesse segundo caso, o aluno seja desafiado a explicitar qual é a relação entre o texto transcrito e a discussão teórica que o precedeu.

Pressupõe-se, assim, que é o envolvimento do aluno com os textos que vai permitir que acompanhe as discussões realizadas.

O professor irá constatar, na análise mais detalhada deste livro, que procuramos sempre trazer, na ilustração dos capítulos, a reprodução de obras de arte que contribuam para o reconhecimento das características estéticas predominantes em um determinado período. Além de contribuírem para a expansão do universo cultural dos alunos, essas obras permitem que se desenvolva uma perspectiva mais abrangente sobre as próprias características estéticas associadas às diferentes escolas literárias. Por meio de sua análise, o professor poderá consolidar melhor a noção de que, em função da constituição de uma nova maneira de ver o mundo, a produção artística daquele período se modifica e assume o desafio de representar, por meio de suas estruturas, essa nova perspectiva. Conclui-se, portanto, que o diálogo entre as diversas manifestações artísticas é constante.

Seria interessante discutir com os alunos, sempre que possível, como diferentes formas de arte (pintura, música, escultura, literatura, cinema etc.) encontram maneiras de representar o mundo, trazendo os ideais estéticos do momento em que foram produzidas.

Língua: Da análise da forma à construção do sentido

Nossa experiência de sala de aula nos levou a constatar que o estudo de Gramática não se pode limitar a uma apresentação siste-

mática dos conteúdos previstos nos programas das séries do ensino médio. No entanto, os alunos devem tomar conhecimento de tais conteúdos de forma a atribuir-lhes um significado prático. Assim, para que as aulas façam sentido tanto para os alunos como para seus professores, é necessário que as discussões gramaticais sejam feitas tomando sempre por base um quadro teórico no âmbito do qual a linguagem seja entendida como uma *atividade que modifica e constitui os interlocutores, e que é por eles constantemente modificada e manipulada*. Somente assim, estudando-se a linguagem em relação ao uso efetivo que dela fazem os falantes, podem adquirir sentido as discussões **sobre** a língua, em todos os níveis de análise, e a metalinguagem necessária para a condução dessas discussões.

Em termos pedagógicos, o que se propõe, em suma, é que a Gramática seja ensinada de tal forma que os alunos possam perceber *que a linguagem é parte integrante de suas vidas, dentro e sobretudo fora da escola; que ela é instrumento indispensável, tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber, como para a participação dos indivíduos nos mais diversos contextos sociais de interlocução. E os estudos gramaticais devem ser vistos, nesse contexto, como instrumento que facilita a obtenção de um conhecimento sobre a linguagem e seus usos em situações reais, e não como objetivo final das aulas, que não se deverão transformar, em hipótese alguma, na apresentação interminável e maçante de definições, termos “estranhos” e listas a serem memorizadas*.

Em termos metodológicos, a orientação geral que subjaz à obra no tocante aos estudos gramaticais é a de, sempre que possível, relacionar os tópicos tematizados no volume a situações efetivas de uso da linguagem. Para isso, lançamos mão de textos os mais variados, representativos da linguagem da propaganda, das tiras humorísticas, de matérias jornalísticas, enfim, de contextos que, dadas as suas especificidades, tornam mais salientes alguns aspectos temáticos abordados, o que resulta em uma exemplificação mais eficaz. Espera-se, portanto, que ao preparar suas aulas, os professores sejam capazes de contribuir com exemplos semelhantes, o que tornará a situação de ensino da Língua Portuguesa mais significativa para os alunos.

Prática de leitura e produção de textos

Quanto à prática de leitura e produção de textos, nossos pressupostos pedagógicos baseiam-se na crença de que ela também não se deve resumir a uma prática de produção de textos que se esgote nela mesma. Com isso quer-se dizer que, para que os alunos efetivamente desenvolvam uma competência específica em leitura e produção de textos narrativos, expositivos e persuasivos, não bastam os exercícios práticos e as correções holísticas e por vezes impressionísticas dos textos que eles escrevem em casa ou em sala de aula.

A leitura deve ser vista como uma habilidade indispensável à vida social. Essa habilidade pode (e deve!) ser construída com base em práticas específicas. Nesse sentido, os capítulos trarão não apenas orientações específicas sobre procedimentos de leitura a serem adotados pelos alunos, mas inúmeras atividades em que, por meio de uma série de perguntas, eles serão levados a observar aspectos estruturais dos textos, relacionar suas partes e, desse modo, construir, na prática, a habilidade de ler, compreender e analisar textos de diferentes gêneros.

A escrita também merecerá atenção especial. Entendida como processo por meio do qual o aluno elabora significados e os organiza em estruturas textuais definidas, a escrita surge como desafio a ser enfrentado por meio de diferentes estratégias.

Em termos teóricos, acreditamos que um trabalho inovador com a linguagem deve partir de sua dimensão discursiva. Para explicitar melhor o que entendemos por dimensão **discursiva**, julgamos interessante partir da seguinte reflexão feita por Bakhtin:

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no **todo** do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**.”

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Adotar a dimensão discursiva da linguagem como eixo desta obra não significará, porém, tentar estabelecer uma tipologia exaustiva dos inúmeros gêneros identificáveis nos textos orais e escritos presentes em nossa sociedade. Essa tentativa tende a esvaziar o conceito de **gênero discursivo**.

Como explica Bakhtin, os gêneros definem-se como “tipos **relativamente estáveis**”, portanto reconhecíveis pelo usuário da língua. Outro aspecto que dá identidade aos gêneros é o fato de serem socialmente constituídos, o que pressupõe a **interação** por meio da linguagem (dimensão discursiva).

A relativa estabilidade dos gêneros do discurso não os torna imunes à passagem do tempo. Por essa razão, a tentativa de elaborar uma tipologia exaustiva de gêneros está fadada ao fracasso. Há, hoje, gêneros que emergiram em contextos interacionais específicos (os *blogs*, da Internet, por exemplo) e que não existiam há 5 anos. Outros que, com o passar do tempo e o surgimento de novas tecnologias, foram transformados (um exemplo evidente é a retomada das cartas pessoais na forma de mensagens eletrônicas).

Como, então, trabalhar a partir de uma perspectiva discursiva, sem buscar a particularização dos inúmeros gêneros textuais? Acreditamos que a saída esteja na reflexão sobre os **tipos de textos** (unidades composicionais) estruturantes dos diferentes gêneros. Esses tipos de texto estão presentes, em maior ou menor grau, nos diferentes gêneros discursivos identificáveis nos textos orais e escritos. Dentre as unidades composicionais identificadas por Bakhtin, priorizaremos o estudo das seguintes:

- a) Narração
- b) Exposição
- c) Argumentação

Optamos por considerar a descrição e a injunção — também unidades composicionais, segundo Bakhtin — como constitutivas da narração, da exposição e da argumentação. O falante precisa reconhecer e dominar cada um desses tipos de texto porque deles deverá se utilizar nas diferentes situações de interlocução:

- a) Para **ler** e compreender o trabalho do autor com os tipos de texto de modo a alcançar um objetivo específico;
- b) Para deles se valer, no momento de produção de seus textos, de modo a alcançar um objetivo específico.

Nessa perspectiva, a situação de interlocução é, realmente, o ponto de encontro do autor de um texto com o seu leitor/ouvinte.

É necessário discutir com os alunos, em aulas especificamente voltadas para este fim, os tópicos relevantes para a compreensão das características formais e de conteúdo referentes aos tipos de texto, de forma que eles possam levar em conta esse conhecimento no momento da leitura e da produção de seus próprios textos.

É necessário, ainda, que a correção dos textos se faça com base em parâmetros objetivos, de conhecimento também dos alunos, de modo a possibilitar a identificação dos problemas que estão a exigir maior atenção, tanto do professor, em suas aulas, como dos alunos, na reelaboração dos seus textos (esses critérios serão discutidos na seção **Os critérios de correção: uma proposta específica**).

Metodologicamente, a orientação geral seguida ao longo deste material, no tocante à produção de textos, é a de que escrever bem implica trabalhar, investir no próprio texto, que deverá ser produzido tendo em vista leitores e contextos específicos.

Assim, sem negar a importância da criatividade na vida das pessoas, não se parte do princípio de que basta “ser criativo” para escrever bem.

Pelo contrário, desenvolver uma competência específica em escrita e leitura implica conduzir atividades específicas voltadas para aspectos também específicos da produção textual, que merecem ser tematizados de maneira organizada ao longo das três séries do ensino médio.

Volume 1

A organização dos capítulos do livro

Literatura: A arte como representação do mundo

Ao organizar os conteúdos de Literatura, procuramos estabelecer um eixo em torno do qual se agrupam os tópicos de modo a permitir que o aluno perceba, à medida que os capítulos vão sendo trabalhados, como se deu a evolução das estéticas e estilos literários.

A obra inicia-se com a discussão do conceito de texto *literário* e prossegue com a apresentação do conceito de historiografia literária. É preciso que o aluno compreenda que o estudo da Literatura pressupõe a leitura de diferentes textos escritos por diferentes autores em diferentes épocas. E que ele deve, ainda, procurar compreender a relação existente entre uma determinada obra e o contexto histórico, econômico, social e cultural em que foi produzida. Vistos dessa maneira, os padrões estéticos tornam-se fruto de uma sociedade em permanente mudança, razão pela qual também se transformam, dando origem a novos períodos literários.

Tratamos, na seqüência, do conceito de **gênero literário** (lírico, dramático e épico), pré-requisito necessário para que se possa dar início ao estudo das escolas literárias. Com a compreensão das diferentes formas assumidas pelo texto literário e o conhecimento dos critérios que permitem organizá-las em gêneros, o aluno terá condições de ver nos textos algo que transcende um conjunto de palavras escolhidas por um autor; será capaz de reconhecer, naquele estilo, a tradução de uma visão de mundo feita a partir de uma perspectiva pessoal.

Finda esta preparação, os conteúdos organizam-se cronologicamente, em períodos (maiores ou menores), durante os quais observou-se a manifestação de características estilísticas específicas. O nosso ponto de partida é a gênese medieval da Literatura em Língua Portuguesa.

Língua: Da análise da forma à construção do sentido

Ao organizar os conteúdos gramaticais, procuramos estabelecer um eixo em torno do qual se agrupam os tópicos de modo a permitir que o aluno perceba, à medida que os capítulos e seções vão sendo trabalhados, como se dá o uso da linguagem no processo de construção da comunicação (oral e escrita).

Assim, o primeiro capítulo lida com o conceito de linguagem e procura levar o aluno a refletir sobre a existência de diferentes variedades linguísticas e sua relação com situações de discriminação e manifestação de juízos de valor. Outro aspecto importante a ser discutido é a diferença estrutural existente entre as modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa.

Construída uma noção clara sobre o que é uma linguagem e discutido o uso que da Língua Portuguesa fazem seus falantes, é o momento de levar o aluno a refletir de modo mais sistemático sobre a representação escrita da língua. Nesse contexto aparecem a convenção ortográfica e as regras de acentuação. Tais aspectos normativos do Português padrão podem ser inseridos no contexto maior dos procedimentos de fixação de formas referenciais para o registro escrito da Língua Portuguesa, o que lhes daria mais sentido do que serem apresentados somente como um conjunto de regras a serem decoradas e postas em prática.

Do segundo capítulo em diante trataremos dos tópicos gramaticais usuais, organizados em torno da construção de unidades de significação. Parte-se, portanto, da palavra como unidade essencial, com o estudo da morfologia (discussão da estrutura e dos processos de formação das palavras).

Concluídos os estudos sobre a “construção” das palavras, partimos para uma reflexão sobre os diferentes contextos de uso que modificam o seu sentido. São apresentados os conceitos de **conotação** e **denotação** a partir dos quais se introduz a reflexão sobre as figuras de linguagem. É interessante que as figuras de palavra, de sintaxe e de pensamento apareçam para o aluno como recursos que a língua oferece ao Sujeito para construir diferentes efeitos de sentido. Esses recursos tornam-se

muito úteis no momento de produção de textos. Seu reconhecimento, por outro lado, é condição essencial para uma boa leitura.

Prática de leitura e produção de textos

O início do trabalho com a prática de leitura e produção de textos propõe para o aluno a reflexão sobre o conceito de *texto* como uma manifestação lingüística produzida em um contexto específico e com uma determinada intenção. Para que tal conceito possa ser posto em prática, torna-se imprescindível dispor também dos conceitos de contexto e interlocução, que variam de acordo com o gênero a ser produzido.

De posse dos conceitos de **texto**, **contexto** e **interlocução**, apresentamos procedimentos de leitura que, se adotados sistematicamente, podem auxiliar o aluno a ler de modo mais produtivo. Acreditamos importante dedicar todo um capítulo à reflexão sobre procedimentos de leitura, por ser esta uma habilidade indispensável no contexto escolar. A leitura também é instrumento de inserção social, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada. Por esse motivo, além de tratarmos dos procedimentos básicos de leitura e compreensão de textos (verbais e não-verbais), desafiamos o aluno a refletir sobre alguns processos mais sofisticados de estabelecimento de significação por meio da leitura, como é o caso da explicitação de pressupostos e implícitos, a construção de inferências e a identificação de relações intertextuais.

Os próximos capítulos do livro estão prioritariamente voltados para a análise das características estruturais de unidades composicionais específicas. Começamos pela distinção entre **relato**, **narrativa ficcional (conto)** e **crônica**, para que o aluno possa perceber que, embora todos tenham elementos da narração, esses gêneros da narrativa organizam-se de modo diferente, porque cumprem funções distintas. Estabelecida essa distinção, iniciamos o trabalho com os elementos constitutivos da narração.

Sugestões para o desenvolvimento dos capítulos e trabalho com as atividades neles propostas

Literatura: A arte como representação do mundo

Considerando os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento dos capítulos (explicitados anteriormente) gostaríamos, agora, de fazer algumas considerações gerais sobre o desenvolvimento do conteúdo teórico abordado em cada capítulo, bem como apresentar algumas sugestões sobre as atividades adicionais a serem realizadas com os alunos.

Este volume encontra-se dividido em onze capítulos, cada um dos quais segmentado em seções. Pontuando a divisão das seções (sempre que isso se mostrou necessário para o andamento do conteúdo), há uma seqüência de exercícios que recebeu o nome de **Atividades**. Essa parte procura aplicar, de forma mais imediata, os conceitos apresentados na teoria das seções que a precedem. No final de cada capítulo, há mais um conjunto de atividades, intitulado **Exercícios complementares**. Nessa parte, procuramos permitir que o aluno: 1) retome conceitos trabalhados; 2) seja desafiado a ler novos textos característicos da escola estudada no momento; e 3) entre em contato com questões propostas em exames vestibulares. Em geral, os exercícios presentes nessa seção apresentam um grau de dificuldade maior do que aqueles propostos nas **Atividades**.

Capítulo 1 – Literatura: texto e contexto

Queremos, com o auxílio das seções deste capítulo, fazer com que o aluno perceba a importância do estudo da Literatura para a compreensão da trajetória humana. Adotada tal perspectiva, a leitura das obras literárias transcende o estudo ou o reconhecimento de manifestações artísticas; ela passa a traduzir nosso interesse pelo que é humano, por nossas emoções e aflições. Diante do texto, a experiência do aluno é única.

Em termos práticos, para que a importância do texto literário seja compreendida, o aluno precisa, primeiro, aprender a reconhecer as características que identificam um texto como *literário*, por oposição aos textos não-literários. São, então, apresentadas as principais características que definem tais textos.

O segundo passo a ser dado é a apresentação do conceito de *estilo de época*, base para a definição das diferentes escolas literárias.

Procuramos apresentar esse conceito de modo bastante claro, para permitir que, futuramente, ao tomar contato com a produção literária de um determinado período, o aluno se dê conta de que está apreendendo mais do que reconhecer características estéticas. A análise comparativa entre as duas “canções do exílio” (de Vinicius de Moraes e Gonçalves Dias) procura tornar palpável a noção da mudança estética provocada por uma nova forma de encarar o mundo.

Consideramos uma boa estratégia conduzir a apresentação teórica (quadro geral das escolas e estilos literários) de modo a demonstrar a forte relação entre contexto histórico e desenvolvimento de um novo padrão estético, porque esta será a abordagem adotada ao longo deste livro. As obras de arte reproduzidas neste quadro podem tornar-se instrumento interessante para iniciar, com o aluno, a apresentação das características fundamentais das diferentes perspectivas estéticas. Da observação e análise dessas obras, o professor pode expandir a discussão para abordar os recursos característicos das diferentes formas de arte, levando o aluno a refletir sobre as maneiras em que pintura, literatura, música etc., manifestam perspectivas semelhantes por meio de recursos distintos.

Continuando a apresentação do instrumental necessário para o trabalho com o texto literário, vamos abordar o conceito de *gênero literário*. Nosso objetivo é familiarizar o aluno com as características básicas de cada um dos gêneros literários para que, ao conhecer os diferentes estilos de época, ele possa reconhecer as transformações sofridas pelos gêneros literários em função das diferentes opções estéticas feitas.

Ao tratarmos do gênero lírico, procuramos demonstrar que, mais do que por aspectos formais, a lírica é definida pelo conteúdo que expressa, à diferença do que ocorre com os gêneros dramático e épico.

Do gênero dramático, é importante que o aluno compreenda que textos desse gênero têm a seguinte característica formal: são feitos para serem representados.

Ao tratar do gênero épico, gostaríamos que o aluno compreendesse que dele se origina a narração e sua caracterização atual. Ele deve compreender, ainda, a importância do aspecto ficcional na constituição deste gênero, bem como notar que a narrativa acabou por ser transformada em um espaço privilegiado para o ser humano refletir sobre a própria vida.

Os exercícios deste capítulo (*Atividades e Complementares*) buscam atingir dois objetivos: a diferenciação entre o texto literário e o não-literário, e a percepção da literatura como processo histórico. Para alcançar esses objetivos, foram elaborados exercícios em que os alunos poderão: a) perceber as distinções entre textos produzidos com finalidade artística e os produzidos com intenção informativa; b) diferenciar textos produzidos em diferentes épocas, e reconhecer que um mesmo tema pode ser abordado de formas distintas, graças ao contexto em que foram produzidos; c) perceber que os mesmos textos podem provocar diferentes formas de leitura em épocas diferentes. Essa reflexão deve ser feita a partir da discussão dos exercícios 21, 22 e 23 (página 25), que propõem, para o aluno, a análise da mudança de significado de uma palavra (*senhora*), considerando o contexto de produção da obra em que ela aparece (*Luciola* — século XIX) e os dias atuais.

Outro objetivo dos exercícios desse capítulo é desenvolver, com o aluno, a habilidade de identificação dos três gêneros da Literatura: lírico, épico e dramático, por meio da identificação das peculiaridades de cada um deles.

Os *Exercícios complementares* iniciam-se com uma questão do Enem que desafia o aluno a reconhecer, a partir da leitura de um trecho autobiográfico de Érico Veríssimo, a denúncia do real como uma das funções da Literatura. Além disso, as questões retomam a distinção entre textos literários e não-literários com base no reconhecimento de suas funções e características constitutivas.

Capítulo 2 – Primórdios da Literatura em Portugal e no Brasil

A apresentação do panorama histórico-cultural do mundo medieval destaca a enorme influência da Igreja na produção artística do período. Para compreender bem a Idade Média e sua literatura, é necessário compreender o conceito de *teocentrismo* e suas implicações. Esse conceito pode ser trabalhado explorando a iconografia do capítulo: a reprodução de uma ilustração de uma *Bíblia* francesa apresenta um Deus

gigantesco que, com compasso na mão, dá forma ao mundo (página 26). Outra bela imagem que alude ao mesmo conceito está reproduzida na página 30 (*O último julgamento*). Aqui, o homem é apresentado diante do Criador, na hora do Juízo Final.

Para um trabalho significativo com a lírica trovadoresca, é essencial que o aluno entenda o mecanismo de reconstrução literária de um sistema social através das cantigas líricas e da *fin'amors*. Outro aspecto a ser valorizado, na apresentação da lírica galego-portuguesa, é o jogo de personas poéticas que caracteriza as cantigas de amor (autor masculino e *eu lírico* masculino) e de amigo (autor masculino e *eu lírico* feminino).

Encerrado o trabalho com a literatura tipicamente medieval, partimos para a caracterização do importante período de transição para o Renascimento denominado **Humanismo**. Deve ficar claro, para o aluno, que o ser humano passa por algumas importantes transformações de ordem cultural que ampliam seus horizontes e favorecem o desenvolvimento de uma postura menos servil em relação a Deus. É esse o ponto de partida para o desenvolvimento da visão **antropocêntrica** de mundo que marcará de modo inequívoco a futura produção cultural do Renascimento.

Em termos históricos, os novos rumos da Literatura são ditados pela Itália, onde Dante e Petrarca dão forma artística a um novo ser humano. Seria interessante o aluno entrar em contato com o texto de Petrarca mais adiante — o professor poderia levar para discussão outros textos como esse —, em que o autor tematiza questões que, a partir do Renascimento, serão objetos de muitos poemas.

A natureza será vista como testemunho da grandeza e da bondade de Deus, um Deus que não é mais tirânico e ameaçador; bastante diferente, portanto, daquele apresentado pela Igreja medieval. Essa nova visão de mundo aparecerá nas obras literárias e artísticas do período, preparando a sociedade européia para a grande revolução estética que virá com o Renascimento.

O uso da natureza como referência ao estado de espírito dos amantes é uma interessante inovação de Petrarca, que encontrará eco nos sonetos de Luís de Camões. No soneto que segue, um homem idoso oferece uma rosa aos amantes e o *eu lírico* explicita a relação de espelhamento entre a alegria dos amantes e a beleza do dia.

"Duas rosas de amor, no Éden colhidas,
Num dia, quando Maio era nascente,
— De amante antigo e sábio alto presente
Entre dois jovens foram repartidas

Com riso vago e frases comovidas,
De enamorar até um silvano horrendo;
E assim de um amoroso raio ardente
Nossas faces ficaram acendidas.

O sol não viu jamais um par tão brando —
Num suspiro e num riso ele dizia —
Os dois jovens amantes abraçando.

Assim frases e rosas repartia,
E o coração se alegra, recordando
Ó feliz eloquência, ó doce dia!"

PETRARCA. *Poemas de amor*.
Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

Ao tratarmos da produção literária em língua portuguesa, preocupamo-nos em caracterizar as transformações ocorridas na produção poética com o surgimento da poesia palaciana, que deve aparecer como uma produção literária mais sofisticada, principalmente em termos estruturais. A imagem reproduzida na página 31 destaca o aspecto coletivo dessa produção e pode ser utilizada como mais um recurso para contextualizar a diferença dos meios de circulação dos textos literários do mundo medieval para o contemporâneo.

No teatro, o destaque deve ficar para a obra de Gil Vicente, introdutor do gênero dramático em Portugal. É importante que o aluno saiba reconhecer os dois principais tipos de peça da produção vicentina: o auto e a farsa, bem como o conceito de *alegoria*, figura tão utilizada por Gil Vicente em suas obras.

Ainda neste mesmo capítulo, começamos a tratar da literatura produzida em terras brasileiras. Na parte dedicada ao estudo dos tex-

tos literários do período, o destaque ficará, evidentemente, com a *Carta de Pero Vaz de Caminha*. Julgamos importante enfatizar, durante a leitura dos trechos da carta transcritos neste capítulo, a formação de uma imagem de Brasil como uma terra paradisíaca, idealizada, que fertilizará, muito tempo depois, a imaginação de nossos escritores românticos. Outro aspecto a ser destacado é a visão que o português tem do índio, como povo pronto a ser dominado e aculturado. A leitura dos trechos reproduzidos no livro pode dar início a uma discussão um pouco mais ampla sobre os conceitos de **civilização** e **barbárie**, uma vez que a apresentação dos índios feita por Caminha reflete bem o olhar etnocêntrico português, característica, aliás, da perspectiva colonialista e que, até hoje, alude ao "atraso" de alguns povos como justificativa para sua dominação (as recentes invasões americanas ao Afeganistão e Iraque exemplificam bem a atualidade dessa discussão).

Os exercícios deste capítulo procuram familiarizar o aluno com o texto medieval, levando-o a reconhecer as características específicas de uma cantiga lírica, e, depois, os traços marcantes da produção poética palaciana. Nesse momento, é importante caracterizar a Idade Média como o momento de nascimento de uma concepção de amor (nas cantigas de amor) que perdura até hoje: o amor com obstáculos, que acabam por intensificá-lo. (Sugere-se a verificação dessa contemporaneidade através de filmes, novelas etc.)

Os exercícios referentes à literatura quinhentista permitem reflexões interessantes sobre o discurso que justifica a dominação de povos mais fracos pelos mais fortes, que se apresentam como "protetores", "salvadores" etc.

Capítulo 3 – Classicismo

Dada a grande mudança na postura dos seres humanos, a apresentação do contexto histórico-cultural torna-se de fundamental importância para o desenvolvimento deste capítulo. O aluno precisa compreender de que maneira as profundas transformações sociais, políticas e econômicas do Renascimento desencadearam um processo de auto-afirmação humano e como se deu a ligação entre o fazer literário e a nova sociedade que começa a firmar-se na Europa.

Com a decadência da sociedade medieval, as novelas de cavalaria acabam saindo da cena literária. Sua despedida ocorre com um clássico da Literatura universal, *Dom Quixote de La Mancha* (1605), de autoria de Miguel de Cervantes. Com esse romance, Cervantes ridiculariza os ideais da cavalaria medieval, ao mesmo tempo em que faz uma dura crítica ao sistema feudal em que floresciam as novelas de cavalaria.

O fim do período verá surgir um dos maiores dramaturgos da história da humanidade: William Shakespeare, que, com as inúmeras peças que escreveu, demonstra um grande interesse pela investigação e compreensão da natureza humana e revoluciona o teatro ao tratar de temas políticos (por exemplo, a disputa pelo poder encenada em *Macbeth*) e amorosos (o seu estudo sobre o comportamento humano motivado pelo ciúme, em *Otelo, o mouro de Veneza*), abandonando a temática religiosa característica do teatro medieval.

Na poesia, seus sonetos traduzem a força do lirismo amoroso, trilhando um caminho descortinado por Petrarca e desenvolvendo imagens que também ecoavam na obra de Camões. No texto abaixo, podemos observar, por exemplo, um procedimento que se tornará cada vez mais comum no período: a comparação da mulher amada à natureza. Uma sugestão interessante seria apresentá-lo aos alunos, juntamente com a análise de algum outro soneto de Camões em que o mesmo processo ocorra.

"A um dia de verão como hei de comparar-te?
Vencendo-o em equilíbrio, és sempre mais amável:
Em maio o vendaval ternos botões disparte,
E o estio se consome em prazo não durável;

Às vezes muito quente, o olho do céu fulgura,
Outras vezes se ofusca a sua tez dourada;
Decai da formosura, é certo, a formosura,
Pelo tempo ou o acaso enfim desadornada:

Mas teu verão é eterno, e não desmaiará,
Nem hás de a possessão perder de tuas galas;
Vagando em sua sombra o Fim não te verá,

Pois nesse verso eterno ao tempo tu te iguais:
Enquanto o homem respire, e os olhos possam ver,
Meu canto existirá, e nele há de viver.”

SHAKESPEARE, William. *Sonetos*. Tradução e apresentação de Péricles Eugênio da Silva Ramos. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

Dispartir: distribuir, dispersar.

Podemos notar, nesse soneto, como o *eu lírico* estabelece a superioridade de sua amada em relação à natureza, ressaltando, por meio de suas virtudes, os ideais do período: a mulher é mais *equilibrada* do que um dia de verão e, embora a natureza apresente aspectos magníficos, tudo nela parece decair, enquanto a amada não terá a mesma sorte, ainda que apresente qualidades equivalentes, porque está imortalizada nos versos a ela dedicados pelo *eu lírico*. A obra de arte surge, assim, como veículo capaz de imortalizar as virtudes humanas.

Da apresentação geral do contexto histórico-cultural do Renascimento, dependerá a compreensão que terá o aluno das aulas sobre a produção do Classicismo português e, principalmente, das poesias de Camões. Julgamos ser bastante produtivo, para os propósitos desta aula, trazer imagens de pinturas de autores renascentistas, como Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael, para que se evidencie a importância adquirida pelo ser humano (como medida da perfeição) no período, indicativa da nova perspectiva antropocêntrica adotada nas artes de maneira geral.

Nas seções seguintes, trataremos especificamente do Classicismo em Portugal. Começamos por fazer uma introdução destacando os aspectos essenciais que merecem atenção: a vinculação entre as transformações culturais trazidas pelo Renascimento e as características literárias assumidas pelos autores do momento. É bom que o aluno perceba haver, no Classicismo português, importantes autores além de Camões, como é o caso de Sá de Miranda.

Dando início ao estudo da obra de Luís de Camões, voltamos nossa atenção, primeiramente, para sua produção épica. Por mais que pareça inadequado sugerir a leitura integral de *Os Lusíadas* para os alunos de hoje, acreditamos que, bem contextualizada, a leitura de alguns episódios significativos do poema (por exemplo, a morte de Inês de Castro ou o encontro com o gigante Adamastor, apresentado nas atividades deste capítulo) conseguirá fazer com que o aluno mergulhe no rico universo épico camoniano.

Para que o estudo da lírica camoniana possa ser mais do que a mera apresentação de características ou temas comuns aos poemas que escreveu, sugerimos que a exposição teórica seja organizada a partir da leitura dos poemas transcritos neste capítulo. Assim, o aluno terá condições de compreender, pelo que vê nos textos lidos, o sentido de conceitos um tanto complexos, como é o caso da visão neoplatônica do amor. A esse respeito, talvez seja interessante o professor resgatar a formulação platônica original, feita em *O Banquete*, que transcrevemos a seguir:

[Diotima] “Eis, com efeito, em que consiste o ceder corretamente nos caminhos do amor ou por outro se deixar conduzir: em começar o que aqui é belo e, em vista daquele belo, subir sempre, como que servindo-se de degraus, de um só para dois e de dois para todos os belos corpos, e dos belos corpos para os belos ofícios, e dos ofícios para as belas ciências até que das ciências acabe naquela ciência, que de nada mais é senão daquele próprio belo, e conheça enfim o que em si é belo. Nesse ponto da vida, meu caro Sócrates, se é que em outro mais, poderia o homem viver, a contemplar o próprio belo. Se algum dia o vires, não é como ouro ou como roupa que ele te parecerá ser, ou como os belos jovens adolescentes, a cuja vista ficas agora aturdido e disposto, tu como outros muitos, contanto que vejam seus amados e sempre estejam com eles, a nem comer nem beber, se de algum modo fosse possível, mas a só contemplar e estar ao seu lado.

Que pensamos então que aconteceria, disse ela, se a alguém ocorresse contemplar o próprio belo, nítido, puro, simples, e não repleto de carnes humanas, de cores e outras muitas ninharias mortais, mas o próprio divino belo pudesse ele em sua forma única contemplar? Porventura pensas, disse, que é vida vã a de um homem a olhar naquela direção e aquele objeto, com aquilo com que deve, quando o contempla e com ele convive? Ou não consideras, disse

ela, que somente então, quando vir o belo com aquilo com que este pode ser visto, ocorrer-lhe-á produzir não sombras de virtude, porque não é em sombra que estará tocando, mas reais virtudes, porque é no real que estará tocando? E que, a quem produziu autêntica virtude e a alimentou cabe tornar-se amigo da divindade, e se a algum outro homem cabe tornar-se imortal, é sobretudo a este?”

PLATÃO. *O Banquete*. São Paulo: Difel, 2002.

Como vimos, o amor, segundo Platão, leva o homem a um processo ascensional, permitindo que se desprenda das coisas ilusórias da vida e contemple o “belo em si”, a verdadeira essência de tudo.

As *Atividades* principiam por desafiar o aluno a fazer a *leitura* de duas obras de arte. O que se pretende é que ele reconheça, nas obras, a expressão do contexto estético em que foram produzidas. Esta é a primeira vez que esse tipo de atividade aparece no livro, mas ele será retomado em outras oportunidades. Há, também, quatro exercícios relacionados a um poema de Sá de Miranda e a um texto de crítica literária sobre esse autor, a partir de cuja leitura o aluno deve reconhecer a tensão entre amor e razão como um dos temas definidores do Classicismo literário.

Os exercícios sobre a produção épica camoniana propõem a leitura de parte do episódio do encontro entre Vasco da Gama e o gigante Adamastor, no canto V de *Os Lusíadas*. Assim, o aluno tomará contato com esse texto e poderá refletir sobre importantes aspectos trabalhados por Camões, como a caracterização do heroísmo português e a relação entre história e ficção.

Quanto à abordagem da lírica clássica portuguesa, ressaltou-se o fato de Camões filiar-se, por um lado, à tradição medieval. Essa filiação é tratada através de um poema no qual apresenta-se uma mulher de características populares e que é objeto de contemplação de ordem física, material (o que nos remete às cantigas de amigo). Também caracteriza a raiz medieval do poema a métrica de redondilhas.

Capítulo 4 – Barroco e Arcadismo

Como este capítulo trata de duas escolas literárias diferentes, faremos uma separação nas sugestões, para permitir que o professor localize mais rapidamente as passagens de seu interesse.

Barroco

O capítulo inicia-se com a caracterização do contexto histórico-cultural no qual se desenvolveu o Barroco literário. O objetivo imediato é preparar o aluno para compreender as ambigüidades e dualidades características do Barroco através do oferecimento de informações principalmente do contexto histórico (Reforma/Contra-Reforma), que tiveram sérias repercussões no modo de o indivíduo da época ver o mundo em que vivia e com ele se relacionar. Neste sentido, é importante que a diferenciação entre a produção cultista e conceptista fique bem clara.

Na página 56, o quadro de Pedro Berruguetta representa um auto-de-fé realizado pelos inquisidores católicos. Caso se deseje extrapolar o âmbito da discussão literária e aproveitar o contexto para tratar de questões atuais, o professor pode promover, com os alunos, o resgate de episódios de intolerância fundamentados em perspectivas religiosas mais fundamentalistas ocorridos recentemente: destruição das estátuas gigantes de Buda, em Bamiyan, nos arredores de Cabul, capital do Afeganistão (esculpidas na rocha há mais de 1500 anos, essas estátuas foram destruídas por ordem da milícia Taliban, então no poder no Afeganistão), perseguição a muçulmanos promovida pelos milicianos sérvios durante a guerra na ex-Iugoslávia, ataques contra mesquitas e também a muçulmanos nos Estados Unidos após os atentados de 11 de setembro de 2001. Os exemplos são muitos e a discussão seria interessante, porque levaria os alunos a perceberem que a intolerância religiosa, ao longo da história humana, manifestou-se de diversas maneiras e associada a diferentes religiões.

Recomenda-se, ainda, que o professor explore a análise das obras de arte utilizadas para ilustrar essa parte da teoria. Na página 57, encontramos um quadro de Caravaggio, um dos mestres do Barroco, que ilustra muito bem as características da arte do período.

Heinrich Wölfflin foi o primeiro crítico de arte a olhar de maneira mais positiva a arte barroca. Segundo ele, *o Barroco não é nem o esplendor nem a decadência do Classicismo, mas uma arte totalmente diferente.*

Wölfflin promoveu, na sua obra *Conceitos fundamentais para a história da arte* (1915), um resgate da estética seiscentista ao estabelecer uma série de comparações entre as representações da realidade observadas em autores renascentistas e barrocos. Segundo ele, as principais diferenças seriam:

Representação da realidade	
No renascimento	No barroco
1. Linear — sentida pela mão	1. Pictórica — seguida pela vista
2. Composta em plano, de jeito a ser sentida	2. Composta em profundidade, de jeito a ser seguida
3. Partes coordenadas de igual valor	3. Partes subordinadas a um conjunto
4. Fechada, deixando fora o observador	4. Aberta, colocando dentro o observador
5. Claridade absoluta	5. Claridade relativa

Podemos observar, no quadro de Caravaggio, uma das expressões mais conhecidas da estética visual barroca: o *chiaroscuro*, efeito de contraste provocado pelo jogo entre luz e sombra. Os contornos claros e precisos, típicos da estética renascentista, perdem espaço para a imprecisão barroca que, por sua vez, adota uma perspectiva bem menos idealizada na caracterização humana. Caravaggio é um exemplo revolucionário desta tendência, chocando com seus detalhes realistas e com a utilização de camponeses rústicos como modelos para os apóstolos que pintava, em um processo que acabava por promover a “elevação” de pessoas vistas como socialmente inferiores pelos membros da aristocracia da época.

O quadro de Jusepe Ribera (*São Paulo, o eremita*), reproduzido na mesma página, permite discutir o *feísmo* que marca as obras barrocas.

Na seção dedicada ao estudo da produção literária portuguesa, no período, o destaque será dado à sermônica do padre Vieira. Recomenda-se que o professor leia, com os alunos, o trecho escolhido do *Sermão da sexagésima* (transcrito no capítulo), para, durante a leitura, reconhecer os ataques de Vieira à produção cultista.

No caso do Brasil, a atenção estará voltada para a obra do poeta Gregório de Matos, cuja produção apresentou características bem diversificadas e marcantes. Recomenda-se que o estudo de suas características seja feito a partir da leitura analítica dos poemas transcritos no livro.

Os exercícios deste capítulo iniciam-se com questões que visam a fazer com que o aluno associe a poesia do Barroco com a religiosidade, além de sublinhar a presença de antíteses nos textos do período.

Nas *Atividades* referentes à sermônica do padre Vieira, um fragmento do *Sermão do bom ladrão* permite que se explore sua atualidade ao ser associado a uma discussão sobre a corrupção no país.

Nos *Exercícios complementares*, o aluno será convidado a identificar o Barroco como um movimento figurativo, através da análise de um poema altamente metafórico, que deve ser associado ao conceito de cultismo.

Uma outra sugestão interessante seria levar o aluno a reconhecer, em textos contemporâneos, algumas das angústias que marcaram a produção literária barroca.

Texto 1 Livro das fundações

Capítulo 5 – Em que se dizem alguns avisos para coisas de oração. É de muito proveito para os que andam em coisas ativas.

[...] Não é apenas essa pessoa*, pois conheci outras iguais, as quais não havia visto fazia alguns anos, e muitos; perguntando-lhes como estiveram nesses anos, era tudo em ocupação de obediência e caridade. Pois, vamos, filhas minhas, não haja desconsolo! Quando a obediência trouxe a vocês empenhadas em coisas exteriores, entendeis que, se [a obediência] é na cozinha, entre as panelas anda o Senhor, ajudando-lhes no interior e no exterior.

Santa Teresa de Jesús. *Obras completas*. Tradução do trecho de Paula Senatore. 9. ed. Madri: Biblioteca de Autores Cristãos (BAC), 1997.

* Refere-se a autora a um religioso que, apesar de não poder dedicar muito de sua vida diária ao hábito da oração (pois tinha a seu encargo muito trabalho), havia atingido uma felicidade muito completa, graças à maneira como seguia firmemente o voto de obediência.

Texto 2

“É neste mundo que te quero sentir.
É o único que sei. O que me resta.
Dizer que vou te conhecer a fundo
Sem as bênçãos da carne, no depois,
Me parece a mim magra promessa.
Sentires da alma? Sim, podem ser prodigiosos
Mas tu sabes da delícia da carne
Dos encaixes que inventaste. De toques.
Do formoso das hastes. Das corolas.
Vês como fico pequena tão pouco inventiva?
Haste. Corola. São palavras róseas. Mas sangram

Se feitas de carne.

Dirás que o humano desejo
Não te percebe as fomes. Sim, meu Senhor,
Te percebo. Mas deixa-me amar a ti, neste texto

Com os enlevos
De uma mulher que só sabe o homem.”

HILST, Hilda. *Poemas malditos, gozosos e devotos*. Massao Ohno e Ismael Guarnelli Editores, 1984.

Texto 3

A menina e a fruta

Um dia, apanhando goiabas com a menina,
Ela abaixou o galho e disse pro ar
— inconsciente de que me ensinava —
“goiaba é uma fruta abençoada.”
Seu movimento e rosto iluminados
agitaram no ar poeira e Espírito:
o Reino é dentro de nós,
Deus nos habita.
Não há como escapar à fome da alegria!

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

Santa Teresa d’Ávila, como ficou conhecida, é uma autora espanhola do século XVI, considerada uma precursora do movimento barroco. Além de obras poéticas, ela escreveu uma espécie de diário, o *Livro das Fundações*, em que expõe os fundamentos da Ordem das Carmelitas Descalças, grupo religioso por ela iniciado. No trecho transcrito, Santa Teresa orienta suas seguidoras quanto à obediência aos votos religiosos. A visão de Deus que ela constrói ecoa nos poemas de Hilda Hilst e Adélia Prado, duas escritoras brasileiras contemporâneas.

Arcadismo

Para compreender a produção arcada, o aluno deve receber uma sólida informação sobre os principais acontecimentos do século XVIII que o levaram a ser considerado como *século das luzes*. A primeira parte da seção referente ao Arcadismo, portanto, encarregar-se-á de dar início a essa contextualização.

Isso só será alcançado caso as opções estéticas que definiram essa produção literária fiquem bem explicadas no momento de apresentar as características do Arcadismo. A esse respeito, é bastante esclarecedor o texto do professor Francisco Maciel Silveira, que reproduzimos a seguir.

“À guisa de ilustração, registre-se uma — talvez a mais flagrante — dentre as contradições inscritas no século: o Setecentos foi, *grosso modo*, progressista na ciência e retrógrado na arte. A progressividade científica, baseada na ousadia do conhecer e do desrespeitar ‘autoridades’, teve seu contraponto na literatura, anquilosada no culto aos modelos pretéritos e subserviente a regras que tolhiam qualquer impulso inovador. O espírito crítico e ‘ilustrado’, quando se ocupava de ciência ou política ou religião, abeirava-se da irreverência, ao acusar os ‘antigos’ e as instituições pretéritas de entravarem o progresso das ‘Luzes’. Contudo, quando se tratava de arte, esse mesmo espírito crítico e ‘ilustrado’, que fazia do livre pensar a regra de todas as coisas, submetia-se reverente às normas e modelos — tidos por insuperáveis — da Antiguidade.

A essa luz, a figura mitológica de Jano — o deus bifronte, a olhar simultaneamente para o passado e para o futuro — vem bem a propó-

sito para caracterizar feição do século XVIII. Uma quadra histórica cuja fisionomia aparece vincada por três principais correntes: Iluminismo ou Ilustração, Neoclassicismo, Arcadismo. No exame de cada uma delas confirma-se a idéia de que o Setecentos foi, concomitantemente, um eco do passado e um arauto do futuro.

SILVEIRA, Francisco Maciel. Preliminares. In: *A Literatura Portuguesa em perspectiva — Classicismo/Barroco/Arcadismo*. São Paulo: Atlas, 1993.

Anquilosada: presa.

Estudar o século XVIII significa mergulhar em algumas de suas particularidades. O olhar para o futuro, mencionado na citação acima, deriva do Iluminismo, o conjunto das tendências ideológicas, filosóficas e científicas desenvolvido no período, após a recuperação de um espírito experimental, racional, que buscava o saber enciclopédico. Essa postura foi associada imediatamente à metáfora das “luzes”, que iluminariam a cultura barroca, dominada pelas “trevas” e pelo obscurantismo religioso.

As seções seguintes deste capítulo abordam a produção literária portuguesa e brasileira do período. No caso de Portugal, trata-se de conhecer a produção poética de um dos mais profícuos sonetistas da lírica em língua portuguesa, Manuel Maria Barbosa do Bocage. Preocupamo-nos, por este motivo, em esclarecer as diferenças entre os poemas árcades e pré-românticos escritos por este autor, uma vez que a capacidade de antecipar características da próxima estética será um dos traços marcantes do poeta.

No caso do Brasil, o momento político deve ser o centro da atenção, porque à frente do movimento inconfidente encontraremos os principais intelectuais e poetas do período. Gostaríamos que o aluno conseguisse reconhecer quais as explicações históricas para as características de poesia árcade aparentemente representarem um contraste com a sofisticação do pensamento filosófico do período.

No Brasil, ainda colônia portuguesa, os ecos da liberdade se fazem presentes na voz dos intelectuais; homens que, graças à sua condição social privilegiada, fazem seus estudos na Europa e para cá retornam devidamente diplomados e cheios de ideais libertários.

De sua pena nascem os versos árcades, inteiramente submetidos às regras e preceitos do Neoclassicismo; de sua cabeça nascem os ideais revolucionários, de conquistar independência política e cultural para a tão explorada colônia.

A opressão administrativa portuguesa, o declínio da produção do ouro, a convivência com as idéias liberais de Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, John Locke e o advento da revolução americana que, em 1776, levou à independência as treze colônias inglesas nos Estados Unidos foram os principais fatores que contribuíram para o surgimento de um movimento revolucionário entre os habitantes de Vila Rica. Entre os ideólogos da revolução encontraremos o nome de dois importantes poetas árcades: Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga. Um dos financistas do movimento, Joaquim Silvério dos Reis, denunciou a revolta e permitiu que a Coroa portuguesa prendesse seus principais líderes.

Como ideais, sabia-se que os inconfidentes pretendiam proclamar a República e tornar o Brasil independente de Portugal. Havia ainda a intenção de fundar uma universidade em Vila Rica e construir fábricas nas regiões mais importantes do país. Entre os participantes, muitos eram favoráveis à abolição da escravatura, embora essa não fosse uma posição definida do movimento. A bandeira escolhida estamparia o lema dos conjurados: *Libertas quae sera tamen* (Liberdade ainda que tardia).

No momento de leitura e análise dos poemas transcritos no livro, o professor deve levar os alunos a reconhecerem os temas literários resgatados da Antigüidade clássica que levaram o movimento a ser denominado de *Neoclassicismo*.

As *Atividades* referentes ao Arcadismo trazem, inicialmente, questões que permitirão ao aluno a identificação de características neoclássicas em um texto poético. Os principais traços de estilo, inclusive a simplicidade da linguagem, devem ser apontados. Os exercícios sobre Bocage tratam das duas tendências de sua obra, a partir da análise dos sonetos transcritos na teoria.

Os *Exercícios complementares* retomam o trabalho com o tema do *carpe diem* (conceito apresentado no capítulo), através da comparação entre dois textos proposta por uma questão do vestibular da Unicamp.

Como se viu, pela orientação apresentada para o trabalho com os exercícios propostos em cada um dos capítulos, seguiram-se, no decorrer do livro, alguns parâmetros básicos no momento de sua elaboração: a necessidade de aproximar o aluno do texto literário, proporcionando-lhe um contato sensível com a literatura; a necessidade de levar o aluno a identificar elementos, tanto formais quanto temáticos, no interior de um texto; a necessidade de o aluno aprender a tratar o texto como um objeto sócio-historicamente construído; a necessidade de levar o aluno a elaborar hipóteses sobre efeitos de sentido pretendidos; e a necessidade de levar o aluno a comparar textos de épocas diferentes ou da mesma época.

Acreditamos que o texto literário deve ser abordado levando-se em conta suas características individuais (daí a importância dada à leitura e interpretação) e coletivas (por meio da verificação de suas relações com outros textos e com o período histórico em que se insere). Desse modo é possível construir uma leitura mais crítica e relevante na compreensão do mundo em que vivemos e do mundo em que os textos foram escritos.

Língua: Da análise da forma à construção do sentido

Considerando os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento dos capítulos (explicitados anteriormente), gostaríamos de fazer algumas considerações gerais sobre desenvolvimento do conteúdo teórico abordado em cada capítulo, bem como apresentar algumas sugestões sobre as atividades adicionais a serem realizadas com os alunos.

Os exercícios das *Atividades* visam verificar a assimilação e a compreensão dos conteúdos apresentados em cada unidade do capítulo, bem como estimular o desenvolvimento e a aplicação das habilidades exigidas para refletir sobre o aspecto trabalhado na seção a que se referem.

Os *Exercícios complementares* foram elaborados e organizados de modo a permitir que, ao resolvê-los, o aluno seja levado a integrar os diferentes aspectos tratados nas seções do capítulo. Por esse motivo, seu grau de complexidade é maior.

Os exercícios oriundos de exames vestibulares foram selecionados de modo a permitir que o aluno se familiarize com a visão de língua presente nas principais provas do país. Procuramos privilegiar, no momento de seleção dos mesmos, aqueles que dão margem à reflexão sobre as estruturas gramaticais a partir da construção do sentido de textos em que se verifique o uso efetivo da língua por seus falantes.

Procuramos inserir nos capítulos, sempre que julgamos pertinente e dispusemos de um texto interessante, leituras complementares relacionadas aos temas transversais. Os textos citados — de diferentes fontes (jornais, revistas, livros, cartuns etc.) — visam a permitir que o aluno, por meio de sua leitura, reflita sobre questões mais gerais relacionadas a aspectos abordados na teoria do capítulo. As leituras foram agrupadas em quatro grandes temas, estabelecidos de modo a permitir/incentivar o trabalho interdisciplinar:

- **Ética e cidadania;**
- **Pluralidade cultural;**
- **Saúde e qualidade de vida;**
- **Sociedade, trabalho e consumo.**

É importante que o professor perceba que, na seleção dos textos, utilizamos como base *os aspectos gramaticais estudados no capítulo e sua importância para a construção do sentido geral do texto*. O que pretendemos é permitir que o aluno reconheça como determinada estrutura linguística pode ser manipulada pelo autor de um texto para criar um significado específico ou, em outros casos, como inúmeras vezes o uso da língua revela preconceito por parte dos falantes.

Como dissemos, toda leitura complementar proposta está relacionada a um dos temas transversais identificados acima. No topo do box em que o texto foi transcrito é feita a identificação do tema dentro do qual uma dada leitura foi proposta.

Para que o professor perceba como pensamos a relação entre o texto transcrito e o tema a que foi relacionado, sugerimos, na maior parte dos casos, alguma(s) atividade(s) a ser(em) desenvolvida(s) com os alunos. Nossa intenção, com tal proposta, é a de orientar o processo de discussão do texto lido. O professor pode valer-se da(s) atividade(s) proposta(s) como uma referência para a proposição de projetos pedagógicos mais amplos que envolvam seus alunos em trabalhos realmente interdisciplinares.

Observação muito importante: as atividades associadas às leituras complementares não são resolvidas porque não foram pensadas como meros exercícios, mas sim como elementos instigadores da reflexão dos alunos sobre os textos lidos e os temas a que se relacionam. Nesse sentido, não têm uma única resposta, ou respostas certas e erradas. Seu objetivo é permitir a discussão e, nesse espaço, o professor deve estar preparado para ouvir opiniões conflitantes, contraditórias ou, por vezes, preconceituosas por parte dos alunos. Criado o contexto ideal, todas essas opiniões devem ser motivo de discussão e avaliação, com o objetivo final de levar os alunos ao exercício constante da leitura crítica e de uma postura tolerante, que saiba lidar com as diferenças de modo respeitoso.

Capítulo 5 – A linguagem

Este capítulo, enfatiza a importância de se discutir o que é linguagem, suas relações com o sujeito, os conceitos de norma e de variação lingüística e a relação entre oralidade e escrita.

Seria muito interessante que o professor trouxesse para a sala de aula a discussão sobre o preconceito lingüístico associado ao uso de variedades desprestigiadas do Português. Essa discussão poderia, inclusive, dar origem a um trabalho mais extenso, em que os alunos realizariam atividades de observação e registro do comportamento lingüístico de falantes de variedades lingüísticas desprestigiadas. Poderia, inclusive, ser feita uma entrevista em que se perguntasse a esses falantes que imagem têm de língua, se acham que falam “direito” ou não (por quê?).

Uma outra possibilidade de trabalho com o mesmo tema seria solicitar que os alunos gravassem amostras de fala que considerem relevantes para os objetivos da discussão em sala de aula. Essas amostras podem ser coletadas diretamente com informantes, ou gravadas a partir, por exemplo, de programas de televisão em que se conduzam entrevistas com falantes de diferentes variedades regionais e/ou sociais do Português. Tais gravações poderiam ilustrar os conceitos apresentados neste capítulo e, inclusive, ser o material a partir do qual os alunos elaborem, individualmente ou em grupo, um trabalho escrito.

O objetivo de uma discussão mais detalhada sobre a relação entre variação e norma é, além de sensibilizar o aluno para a existência de diferentes variedades no Português, fazer com que ele entenda que não há, nessas variedades, nenhuma deficiência ou erro. O julgamento de valor que sobre elas se faz é social e serve, freqüentemente, como “argumento” para discriminação baseada em preconceito. Essa postura precisa ser combatida. O melhor meio de fazê-lo é trazer a discussão para o âmbito da sala de aula, onde pode ser mediada pelo professor.

Um objetivo secundário a ser alcançado é permitir que, tendo consciência da existência de uma norma, dita “cultura”, o aluno entenda quais as razões sociais que justificam o seu ensino na escola. Saber que será avaliado, em diferentes circunstâncias, em relação ao conhecimento que tem dessa norma pode ser um interessante argumento para que ele se convença a aprendê-la.

Apresentam-se também, neste capítulo, algumas das regras ortográficas e de acentuação gráfica que os alunos devem conhecer. Sugere-se que o professor envide todos os esforços possíveis para que as aulas não se transformem em uma mera apresentação de regras e exemplos. É possível dinamizar o ensino da ortografia através do trabalho com material escrito variado, que deve ser levado para a sala de aula e colocado à disposição dos alunos para análise.

Existem, por exemplo, jornais que costumam publicar seções de notícias antigas, em que se mantém a ortografia da época (ver coluna do jornal *O Estado de S. Paulo* nas *Atividades*). Esse é um material que possibilita uma discussão interessante, pela comparação que se pode fazer entre diferentes convenções ortográficas. É também muito produtivo trabalhar com material escrito por crianças em fase inicial de alfabetização.

Se os alunos tiverem localizado, em casa, seus cadernos das primeiras séries do ensino fundamental, poderão analisar essas escritas para verificar os tipos de inadequações ortográficas que apresentam. Em suma, o professor deve preparar as aulas de modo a possibilitar um trabalho dinâmico em torno da questão da ortografia.

Os exercícios propostos deverão ser feitos ao longo das aulas, à medida que forem sendo apresentadas as regras aos alunos. Mas deve prevalecer o bom senso do professor com relação ao melhor momento para realizar os exercícios, e com relação à melhor maneira de conduzi-los.

Capítulos 6 e 7 – Morfologia (I e II)

Nestes dois capítulos tratamos do estudo da estrutura e formação de palavras em Português. Esse é um tema que costuma parecer bastante árido para os alunos. Gostaríamos, então, de sugerir algumas estratégias que permitam ao professor dinamizar as aulas de morfologia.

Para começar o trabalho, seria interessante preparar uma “lista” da qual constassem algumas famílias de termos cognatos e também termos formados por acréscimo de um mesmo afixo ao radical (por exemplo: flor, pedraria, casebre, caseiro, padeiro, florir, empedrar, padaria, floricultura, pedreiro, florescer, escurecer, tristeza, tristonho, entristecer etc.). O professor escreveria essas palavras na lousa, misturadas, e pediria aos seus alunos que as agrupassem a partir de algum critério lingüístico escolhido por eles.

Os alunos poderão agrupar os termos utilizando diferentes critérios. Por exemplo: 1. Verbos: empedrar, escurecer, entristecer; 2. Terminação “igual”: caseiro, padeiro, pedreiro; 3. Início “igual”: padeiro/ padaria, flor/ floricultura, casebre/ caseiro etc.

O professor levantaria os “critérios” utilizados pelos alunos e, por meio da discussão desses critérios, faria com que eles comessem a trabalhar com os elementos constitutivos das palavras, introduzindo, de modo prático, os conceitos de **radical**, **morfema**, **afixos** etc.

Uma outra atividade interessante é, depois de apresentados os conceitos básicos da estrutura das palavras, pedir que os alunos tragam uma frase colada em papel sulfite para a aula seguinte. Divididos em grupos, eles podem escolher duas ou três palavras das frases e, consultando o dicionário, descobrir alguns exemplos de termos cognatos.

Esse trabalho é interessante porque ele pode ser o início da sensibilização do aluno para o reconhecimento da importante função de **prefixos** e **sufixos** na formação de palavras do Português. Ao realizá-lo, os alunos constatariam a importância do reconhecimento de **afixos** na determinação do significado de novos termos.

Depois de apresentados os radicais gregos, latinos, os prefixos e sufixos mais comuns do Português, o professor pode também propor um novo trabalho em grupo: consultando o dicionário, os alunos de cada grupo devem elaborar uma lista de dez palavras pouco conhecidas cujo sentido os colegas de outro grupo deverão descobrir com o auxílio dos quadros de radicais, prefixos e sufixos presentes no livro.

Essas são apenas sugestões para tornar mais dinâmico o trabalho com a morfologia do Português. Julgamos importante envolver os alunos no estudo dos radicais e afixos, porque esse conhecimento pode se transformar em uma importante ferramenta no momento da leitura de um texto que traga algumas palavras desconhecidas. Em lugar de simplesmente “ignorar-las”, o aluno pode, por meio da análise da estrutura, chegar ao sentido dessas palavras. Outro aspecto positivo de um trabalho consistente com **morfemas** é o quanto isso auxiliará o aluno no momento de estudar a formação dos vários tempos verbais.

Capítulo 8 – Efeitos de sentido

Após leitura atenta da teoria, recomenda-se que o professor prepare as aulas previstas para este capítulo valendo-se dos exemplos selecionados no texto para deixar clara a diferença entre **conotação** e **denotação**, **sentido literal** e **figurado**.

Essa distinção pode ser feita a partir dos exemplos presentes no livro e, quando o professor perceber que os alunos já conseguem identificar corretamente os contextos de uso da linguagem figurada, uma atividade a ser realizada poderia ser a montagem de um painel em que fossem selecionados vários exemplos de uso conotativo da linguagem em diferentes tipos de texto. O professor poderia pedir que os alunos coletassem material escrito a ser examinado em sala para a confecção do painel. Há vários tipos de texto que privilegiam o uso conotativo da linguagem: as propagandas, as tirinhas humorísticas, os textos literários, por exemplo.

A atividade em sala consistiria, então, na leitura dos textos, seleção dos exemplos, análise do contexto de uso (pode-se solicitar que os alunos expliquem por que a linguagem figurada foi utilizada no exemplo por eles escolhido) e na montagem de um painel que registrasse os diferentes contextos de uso e, também, as diferentes funções desempenhadas pela linguagem figurada nos textos escolhidos.

Uma vez concluído o trabalho com **conotação** e **denotação**, chega o momento de explorar, com os alunos, os inúmeros efeitos de sentido produzidos intencionalmente pelo sujeito ao manipular a linguagem.

Estamos nos referindo especificamente ao estudo das **figuras de linguagem**. O livro oferece exemplos que permitem uma discussão significativa sobre o efeito de sentido desencadeado pelo uso de cada uma das figuras de linguagem.

Trabalho semelhante ao realizado com a linguagem figurada pode ser feito, agora, para a identificação de figuras de linguagem em diferentes textos. Seria muito interessante, inclusive, contar com a participação do professor de Literatura neste trabalho (caso a disciplina de Língua Portuguesa seja dividida em “frentes”). Assim, os alunos teriam a oportunidade de reconhecer, no texto literário, um contexto privilegiado de análise das figuras. Poderiam, também, perceber como diferentes escolas literárias favoreceram o uso de algumas figuras específicas, como é o caso das **antíteses** e **paradoxos**, no Barroco.

Prática de leitura e produção de textos

A construção das habilidades de leitura e escrita talvez seja o principal objetivo a ser alcançado pelo trabalho com Língua Portuguesa ao longo do ensino médio. Se pensarmos que, ao saírem da escola, os alunos deverão demonstrar, socialmente, proficiência nessas duas práticas (e dificilmente terão de fazer a análise de estruturas linguísticas e/ou de textos literários), certamente concordaremos que o grande desafio para os professores de Língua Portuguesa é encontrar as estratégias mais adequadas para, ao mesmo tempo em que conquistam o envolvimento dos alunos com a leitura e escrita, garantir que esse aprendizado dê bons resultados.

Considerando os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento dos capítulos (explicitados anteriormente), gostaríamos, agora, de fazer algumas considerações gerais sobre desenvolvimento do conteúdo abordado em cada capítulo, bem como apresentar algumas sugestões sobre as atividades adicionais a serem realizadas com os alunos.

Os exercícios das *Atividades* procuram oferecer meios para que a leitura de textos seja sistematicamente realizada e também avaliada pelo professor. Nesses exercícios, o aluno será solicitado a ler textos (verbais e não-verbais) de diferentes gêneros, e desafiado a reconhecer e analisar sua estrutura. Ao discutir as respostas dadas pelos alunos para cada uma das questões, o professor terá condições de “medir” seu desempenho, de observar quais são aqueles alunos para quem, por exemplo, o estabelecimento de relações entre partes do texto permanece uma habilidade a ser desenvolvida.

A escrita será posta em prática por meio das *Propostas de produção de textos* presentes nos capítulos desta terceira unidade. O objetivo dessa seção, além de permitir que os alunos produzam textos, é familiarizá-los com a escrita que surge em função de uma proposta determinada e que deve atender a algumas exigências preestabelecidas.

Gostaríamos, aqui, de recomendar que toda proposta de produção de texto sugerida no material tenha uma etapa de discussão oral, durante a qual os alunos se manifestem. É importante que os temas sejam discutidos pela classe, para que, além de aprenderem a ouvir e considerar opiniões diferentes da sua, os alunos também se sintam desafiados a organizar sua fala de modo a se fazerem entender pelos colegas. Esse tipo de exercício favorece o trabalho com a expressão oral e permite que o aluno tome consciência de que deve considerar os leitores no momento de produzir seus textos. Como as situações de interlocução serão muito mais evidentes na discussão, essa prática pode auxiliar o aluno a lembrar-se de considerar seus interlocutores também no momento em que estiver escrevendo seus textos.

Em alguns casos também oferecemos para o aluno a oportunidade de realizar tarefas de produção de texto propostas em exames vestibulares ou avaliações oficiais (Enem). Acreditamos ser importante que ele conheça como a escrita é solicitada em exames como esse, caso queira participar de um deles.

O propósito deste volume, porém, não é preparar o aluno para escrever em situações de seleção. Queremos que a escrita e a leitura, ao fim do curso, surjam para ele como atividades tão naturais quanto a fala; que ele seja capaz de se expressar de modo claro e coerente; que a leitura seja um instrumento poderoso de obtenção de informações e orientação social.

Capítulo 9 – O texto

Antes de qualquer trabalho consistente com práticas de leitura e escrita, julgamos essencial que o aluno compreenda o que vem a ser um

texto. Queremos também que ele entenda como a construção e o significado do texto são afetados pelo **contexto** no qual se inscreve e pela **interlocução** que estabelece com os seus leitores. Neste capítulo, portanto, trabalharemos com os conceitos de **texto**, **contexto** e **interlocução**.

O primeiro cuidado, ao apresentar o conceito de texto, é garantir que os alunos não o vinculem apenas a textos escritos. É importante que reconheçam, desde o início, a existência de textos orais e escritos, verbais e não-verbais, porque, ao longo de sua vida, terão de lidar com todos eles, seja como produtores ou receptores.

O primeiro exercício das *Atividades* deve favorecer o trabalho com o conceito de **texto**. O professor pode explorar principalmente a imagem do apartamento que “cabe” dentro de uma lata de sardinhas para discutir uma das características fundamentais na identificação dos textos: sua *intencionalidade*.

O conceito de **contexto** também é pré-requisito para o trabalho com leitura e escrita. Para dinamizar a aula, sugerimos que o professor não se limite a analisar com seus alunos os exemplos presentes na teoria. Seria interessante que ele trouxesse para sala de aula outros exemplos de texto cuja identificação do contexto é fundamental para a construção de seu sentido. Um exercício interessante é a leitura de charges e cartuns, publicados em jornais diários, porque eles sempre pressupõem um conhecimento partilhado entre o autor e seus leitores. Como abordam problemas/acontecimentos da atualidade, desafiar os alunos a identificarem os contextos de textos como esses significa reforçar a necessidade de se manterem bem informados, além de permitir o trabalho com o conceito que se deseja construir.

O terceiro conceito a ser trabalhado no desenvolvimento deste capítulo é o de **interlocução**. O aluno precisa compreender que todo texto estabelece uma interlocução com seus leitores. Essa compreensão tem uma utilidade imediata no momento da leitura, mas torna-se essencial na hora da produção de textos. Saber formar uma imagem do interlocutor a que um texto se destina significa ter melhores condições de estruturá-lo para “falar” com esse interlocutor. Os exercícios presentes nas *Atividades* e nos *Exercícios complementares* certamente criarão oportunidades interessantes para o professor verificar em que medida os conceitos trabalhados foram corretamente construídos por seus alunos.

Capítulo 10 – Procedimentos de leitura

Muito se fala sobre a importância de ler bem, mas o trabalho com leitura, nos livros didáticos, costuma ser um “subproduto” associado à discussão sobre a escrita. Julgamos essencial que o aluno disponha de uma orientação mais consistente sobre procedimentos de leitura aos quais possa recorrer quando tiver de ler.

Nesse sentido, gostaríamos que a leitura fosse entendida como uma habilidade a ser construída, aula após aula, por meio de um trabalho sistemático com procedimentos que permitam ao aluno, ao tomar contato com textos, ser capaz de:

- Identificar o tema de um texto.
- Identificar e localizar informações explícitas em um texto.
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Relacionar uma informação do texto com outras informações oferecidas no próprio texto (ou em outro texto).
- Estabelecer a relação de causalidade (causa = conseqüência) entre as partes e elementos de um texto.
- Depreender uma informação implícita de outra informação explícita.
- Construir a interpretação por meio da integração do texto e do material gráfico (propagandas, quadrinhos, foto etc.) a ele relacionado.

Por essa razão resolvemos dedicar o segundo capítulo desta unidade ao trabalho específico com a leitura de textos verbais e não-verbais.

Como se trata de trabalhar o tema da **leitura**, talvez o professor ache interessante começar pela leitura do texto da escritora Ana Maria Machado, transcrito nas *Atividades*, e, a partir desse texto, conversar com os alunos sobre sua experiência de leitura e propor que eles façam a produção de texto associada a esse texto.

Depois desse “aquecimento”, o professor passaria a apresentar os procedimentos de leitura sugeridos na teoria. Gostaríamos, inclusive, de sugerir que, uma vez compreendidos, esses procedimentos fossem transformados em “instrumento” de trabalho, sendo seguidos todas as vezes em que se for proceder à leitura de um novo texto.

A segunda seção do capítulo volta a atenção do aluno para a leitura de textos não-verbais. Esse trabalho deve ser bastante prático, voltado para a discussão e análise dos textos e realização das atividades propos-

tas. Como tratamos também da leitura de gráficos, o professor pode aproveitar o “gancho” para realizar um trabalho interdisciplinar com os colegas de Matemática e Geografia.

Estabelecidos os procedimentos básicos de leitura e interpretação de textos, tematizamos alguns dos “obstáculos” de leitura que o aluno pode encontrar pela frente: estamos nos referindo aos **pressupostos, implícitos, inferências** e à **intertextualidade**. Como uma leitura competente deve ser capaz de identificar pressupostos, explicitar implícitos, realizar inferências e reconhecer relações intertextuais, sugerimos que o professor, além de apresentar os conceitos e realizar as atividades a eles associadas, peça aos alunos que colem textos para cuja leitura torne-se fundamental identificar pressupostos, implícitos etc. Assim, pela análise dos exemplos coletados por seus alunos, o professor terá condições de verificar em que medida os conceitos ficaram claros e se os alunos os estão pondo em prática na hora de ler.

Capítulo 11 – A narração

Com este capítulo, iniciamos nosso trabalho com as três unidades composicionais básicas com as quais iremos trabalhar ao longo do curso: a narração, a exposição e a argumentação. Começamos com os gêneros textuais associados à narração por acreditar serem estes os que apresentam estruturas mais familiares para os alunos.

O ponto de partida é a distinção entre **relato** e **crônica**. Essa é uma diferenciação importante no momento da produção, porque é freqüente os alunos escreverem relatos e os apresentarem como se sua estrutura correspondesse à de um gênero narrativo mais elaborado, como o conto, no qual, além dos acontecimentos, observamos também um trabalho com foco narrativo, construção de personagens, espaço e tempo.

A crônica surge, no contexto dessa análise comparativa de estruturas, como um gênero que permite ao aluno fazer uma transição mais “leve” da narração para a dissertação. Como ela se estrutura pelo relato de fatos que dão margem a alguma reflexão um pouco mais aprofundada e generalizante, pode constituir um exercício interessante de observação do cotidiano, ao mesmo tempo em que estimula a adoção de uma postura um pouco mais reflexiva, algo necessário para a produção de textos dissertativos.

Na apresentação da estrutura da narração, optamos por estabelecer, em primeiro lugar, as diferenças entre o **conto** (escolhido por ser um gênero narrativo que apresenta uma estrutura mais complexa), o **relato** e a **crônica**. Feita essa distinção, partimos para o trabalho específico com os elementos constitutivos da narração.

O primeiro elemento a ser trabalhado é o **foco narrativo**. O aluno precisa compreender que a adoção de um **foco** corresponde ao estabelecimento de uma perspectiva a partir da qual a história será contada. Sendo assim, torna-se um elemento importantíssimo tanto na hora da leitura, quanto na da produção de narrativas.

Reconhecer corretamente a perspectiva a partir da qual uma história é contada nos auxilia a analisá-la de modo mais amadurecido. Manipular o foco narrativo para levar o leitor a construir determinadas interpretações a respeito do que se lhe está contando demonstra maturidade de escrita.

Outro aspecto importante associado à discussão dos focos narrativos é o reconhecimento dos diferentes tipos de discurso que podem ser adotados pelo narrador.

Os exercícios e a proposta de produção de texto foram pensados para que o aluno possa trabalhar com esses aspectos.

As demais seções do capítulo tratarão dos outros elementos da narrativa: **personagem, espaço e tempo**, sempre focalizando o aspecto prático por meio da sugestão de propostas de produção de texto que privilegiem o trabalho com cada um deles.

O capítulo encerra-se com a apresentação dos procedimentos a serem adotados para a elaboração de um projeto de texto que auxilie o aluno na hora de organizar suas idéias e selecionar as informações que pretende explorar em suas narrativas. Gostaríamos que o professor percebesse que as perguntas formuladas sobre o texto transcrito na *Proposta — 6* foram pensadas especificamente para levar o aluno a cumprir as etapas necessárias para a elaboração de um projeto de narrativa. Assim, por meio do exercício prático de uma leitura orientada, ele terá melhores condições de decidir qual caminho deseja trilhar no momento de escrever o seu texto.

Os critérios de correção: uma proposta específica

Procurando contribuir para o estabelecimento de avaliações mais objetivas dos textos produzidos pelos alunos, faremos, agora, a sugestão de alguns critérios a serem adotados no momento de avaliação de redações. Eles não são os únicos possíveis, é claro! Gostaríamos, porém, que o professor os considerasse como uma sugestão, porque são o resultado de um longo trabalho com a avaliação de milhares de redações de vestibulandos.

Esses critérios resumem as indagações que se devem fazer a um texto com relação aos modos de estruturação e articulação dos elementos formais e de conteúdo.

1. A avaliação do tema proposto

Uma redação escrita em resposta a um tema proposto pelo professor deve necessariamente considerar alguns elementos básicos que o definem (orientação geral apresentada, delimitação da questão a ser analisada, presença de informações que motivem a reflexão solicitada etc.). O professor, ao preparar um tema, deve fazê-lo considerando qual(is) elemento(s) de uma das três unidades composicionais (exposição, argumentação, narração) deseja enfatizar através de sua proposta.

Freqüentemente, ao prepararmos uma proposta de produção de texto, temos uma certa expectativa e somos surpreendidos por um desenvolvimento diferente do esperado, por parte dos alunos. Quando tal fato ocorre, suas conseqüências podem ser muito produtivas para a aula. Se a inadequação ao tema for geral, devemos nos perguntar, por exemplo, se aquilo que esperávamos estava claro na proposta feita. Caso o problema não esteja na definição do tema, podemos detectar uma dificuldade na compreensão de algum aspecto trabalhado em sala e estaremos diante de uma boa oportunidade de retomá-lo a partir dos exemplos de inadequação identificados nos textos.

2. Os elementos da coletânea

É muito difícil escrever um texto a partir do nada. Se somos solicitados a produzir um trabalho sobre um determinado tema, o procedimento natural que adotamos é o de primeiro realizar uma pesquisa para, de posse das informações e dados selecionados através da pesquisa, escrevermos um texto sobre a questão proposta. Por que não adotarmos o mesmo procedimento com nossos alunos?

Gostaríamos, nesse momento, de recuperar o conceito de coletânea de textos, utilizado nas propostas de redação do Vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Uma *coletânea* é, basicamente, um conjunto de textos de naturezas diferentes (extraídos de jornais, revistas, livros etc.) que acompanham um tema de redação, cujo objetivo é colocar à disposição das pessoas que optem por desenvolvê-lo algumas informações, que podem ser utilizadas no cumprimento da tarefa proposta.

Ao apresentar uma proposta de produção de texto acompanhada por um conjunto de informações, o professor estará proporcionando melhores condições para que seus alunos produzam textos mais consistentes (em lugar, por exemplo, de apenas dizer que eles precisam melhorar o conteúdo...), e terá, no momento da avaliação, a oportunidade de verificar a qualidade de sua leitura. Os alunos, por sua vez, “obrigados” a utilizar dados extraídos da coletânea, perceberão que *leitura e escrita* são duas atividades interdependentes e, portanto, concluirão não ser possível produzir boa escrita sem boa leitura.

3. A estrutura característica do texto a ser desenvolvido

Nas aulas “teóricas” certamente explicamos a nossos alunos quais são os elementos característicos do texto que estarão produzindo no momento. É imperativo, portanto, que a avaliação das redações produzidas em resposta aos temas propostos leve em consideração a maneira como esses elementos foram trabalhados por eles. Para avaliar este item, portanto, estaremos preocupados com as características estruturais que devem ter textos *narrativos, expositivos, persuasivos*, verificando em que medida o aluno se vale dessa estrutura para organizar seu raciocínio e apresentá-lo ao leitor de forma convincente (ou verossímil, no caso das narrativas).

4. Correção gramatical (o uso que o aluno faz da língua escrita)

A correção gramatical é sem dúvida um elemento importante do texto escrito, mas precisamos tomar um imenso cuidado para não valorizá-la excessivamente.

Para tanto, achamos aconselhável que o professor crie uma espécie de hierarquia gramatical, procurando determinar quais são as inadequações que *realmente comprometem* a compreensão do texto, por um lado, e, por outro, que evidenciam a pouca familiaridade do aluno com as estruturas próprias do texto escrito.

Poderíamos pensar, só para lembrarmos alguns desses problemas, na utilização dos tempos e modos verbais (com o cuidado de diferenciar o aluno que usa o acento gráfico de forma equivocada, confundindo, digamos, *falara* e *falará*, daquele que realmente optou por uma flexão de tempo inadequada; ou casos em que o aluno, por hipercorreção, evita grafar com dois esses [ss] a desinência própria do pretérito imperfeito do subjuntivo, obtendo, como resultado, uma forma pronominal: *fala-se*, em lugar de *falasse*, por exemplo), nas concordâncias verbal e nominal, na escolha lexical (por exemplo, a substituição sistemática de *ter* por *possuir*, ou *porque* por *pois*, como se houvesse palavras “melhores” e “piores”...), na interferência excessiva de estruturas da linguagem oral no texto escrito.

Avaliar o uso que o aluno faz da modalidade escrita da língua portuguesa não deve significar, no entanto, uma mera contagem de “erros”. O professor precisa reconhecer os casos em que o aluno optou por uma estrutura sintática, ou mesmo por uma determinada palavra, e que **essa opção contribuiu significativamente para o texto resultante**. Estamos tão acostumados a corrigir “erros”, que abandonamos por completo a observação dos acertos e essa é uma postura certamente condenável. Cabe ao professor identificar tanto os erros quanto os acertos e ponderá-los ao fazer sua avaliação.

5. Coesão

Ainda com relação à organização gramatical e semântica do texto, podemos considerar um segundo critério: a *coesão*. Um texto coeso pode ser definido, de forma bastante simplificada, como aquele que apresenta unidade e uma perfeita relação entre todas as suas partes. Ora, para que isso ocorra, o aluno precisará valer-se de algumas estruturas que, na língua, cumprem exatamente a função de garantir a coesão dos textos. São elementos coesivos, por exemplo, os pronomes, as conjunções, a pontuação, apenas para lembrarmos alguns.

Certamente poderíamos verificar a utilização de tais recursos no momento em que estivéssemos avaliando a correção gramatical, mas acreditamos ser mais interessante “separar” os aspectos puramente gramaticais da análise dos recursos coesivos. Explicamos por quê.

Em primeiro lugar, essa opção justifica-se pela maior importância, na construção do texto escrito, dos recursos coesivos. Sempre seremos capazes de entender o que um aluno quis dizer ao escrever “assucar”, mesmo que ele tenha usado dois esses em lugar do *cê* cedilha e tenha esquecido a regra de acentuação das paroxítonas terminadas em *r*. Mas nem sempre seremos capazes de recuperar, por exemplo, o referente de um pronome mal empregado. O caso mais dramático talvez seja o dos possessivos de terceira pessoa (*seu* e *sua*), que provocam muitos casos de ambigüidade quando utilizados de forma inadequada.

Um segundo motivo, ainda mais forte do que o primeiro, é a íntima relação entre alguns problemas de coesão e o que podemos chamar de problemas de coerência. São freqüentes os casos em que a escolha inadequada de uma conjunção (recurso coesivo) prejudica a compreensão de uma relação entre duas estruturas sintáticas. Podemos dizer: *O ladrão foi preso porque assaltou o banco*, ou *O ladrão foi preso quando assaltou o banco*, mas certamente não estamos autorizados, em termos lógicos, a dizer *O ladrão foi preso apesar de ter assaltado o banco*. Trata-se de escolher entre diferentes conjunções (respectivamente causal, temporal e concessiva), para, através dessa escolha, explicitarmos como deve ser entendida a relação semântica entre diferentes estruturas sintáticas.

Por vezes, algumas relações não são aceitáveis em termos de coerência, como é o caso da relação de concessão entre o assalto ao banco e a prisão do ladrão. Em ocorrências como essas, diz-se que um problema de coesão afetou dramaticamente a coerência do que está sendo dito. Por outro lado, um problema de concordância, acentuação ou ortografia muito dificilmente provocaria o mesmo tipo de consequência para o texto escrito. Por esses motivos achamos melhor analisar a coesão separadamente da correção gramatical nos textos de nossos alunos.

6. Coerência

Todo texto escrito deve apresentar uma unidade lógica, algo a que nos referiremos, a partir dessa definição bastante simplificada, como *coerência*. A avaliação da coerência de um texto está muito relacionada ao domínio que o aluno tem da estrutura característica do tipo de texto solicitado e da qualidade da leitura que é capaz de fazer do tema e da coletânea.

No caso de textos de natureza argumentativa, avaliar a construção da coerência do texto significa estar atento à maneira como o aluno desenvolve sua argumentação. Muitas vezes, em lugar de relacionar fatos, argumentos, dados, ele apenas limita-se a comentá-los. No caso de temas acompanhados de coletâneas, esse procedimento prejudica a articulação textual, o que, conseqüentemente, compromete a coerência. É comum, também, o aluno utilizar (sem perceber) dois elementos da coletânea que são contraditórios, como se fossem complementares... situações como essas são avaliadas no item coerência.

Avaliar a coerência nas narrativas implica discutir o conceito de *verossimilhança*, ou, em outras palavras, a possibilidade de criação de um mundo ficcional em que acontecimentos irrealis pareçam possíveis. O leitor de narrativas é bastante tolerante nesse sentido, estando disposto a aceitar as premissas criadas por um narrador para o comportamento de personagens no interior de um mundo ficcional (podemos pensar nos contos de fadas como exemplo óbvio), mas costuma exigir que tais premissas sejam respeitadas ao longo do texto. Soluções apresentadas abruptamente, no fim da narrativa, e que não foram preparadas ao longo do desenvolvimento do enredo não costumam contribuir muito para a construção da coerência desse tipo de texto, e o professor precisa estar atento para isso ao avaliar produções escritas de seus alunos.

E a criatividade, como é que fica?

Podemos, agora, discutir a noção de criatividade no texto escrito, “critério” muito freqüentemente proposto para a avaliação da qualidade de um texto. “Texto bom é texto criativo!”, costumamos ouvir... Mas será que isso é verdade?

A análise dos diferentes aspectos responsáveis pela estruturação da redação permite ao professor determinar em qual(is) dele(s) o aluno sobressaiu em relação a seus colegas. Em desempenho acima da média, ou mesmo excepcional, no trabalho com o foco narrativo, ou com a articulação de argumentos, deverá refletir-se na nota que o professor atribuirá ao trabalho realizado por aquele aluno com relação à estrutura da narração ou da dissertação.

Ora, é bem possível que, em uma avaliação holística, essa mesma redação fosse considerada “criativa”. No entanto, se forem utilizados critérios específicos, em lugar de uma “impressão”, o professor recompensará o aluno, tendo condições de determinar exatamente qual, dentre os vários elementos analisados, ele soube desenvolver melhor do que seus colegas. Por que recorrer à “criatividade”, quando podemos mostrar a nossos alunos que um bom texto é fruto de um trabalho cuidadoso com cada um dos seus elementos constitutivos?

Esperamos que o professor, ao considerar os critérios de avaliação sugeridos, lembre-se de que os exercícios de leitura e produção de textos devem ter como objetivo o aperfeiçoamento da expressão escrita dos alunos. As propostas de redação constituem, assim, espaço privilegiado para que se promova uma reflexão mais produtiva sobre o uso da modalidade escrita do Português. Acreditamos sinceramente que o estabelecimento prévio de critérios baseados nos quais o texto será avaliado só pode contribuir para essa reflexão.

Fizemos, ao longo deste livro, uma viagem por diferentes momentos da trajetória humana. Os textos literários foram nosso veículo. Para ampliar o repertório dos alunos, selecionamos algumas obras estrangeiras sugeridas que foram traduzidas para o Português e outras, de autores brasileiros e portugueses. Como há, porém, diferentes edições e/ou traduções dessas obras, optamos por não indicar nenhuma delas, deixando a escolha final para você.

Lembre-se de que toda seleção é pessoal. Portanto, essa é apenas uma sugestão de alguns dos muitos autores e títulos possíveis. Use-a como ponto de partida para pensar em outras possibilidades que sejam mais adequadas ao perfil e aos interesses de seus alunos.

Antigüidade clássica

Sófocles. *Édipo Rei*.
Homero. *Odisseia*.
Eurípedes. *Medéia*.
Junito de Sousa Brandão. *Mitologia grega*.

Mundo medieval

Chrétien de Troyes. *Os romances da Távola Redonda*.
Chrétien de Troyes. *Lancelote o cavaleiro da carreta*.
Joseph Bédier. *O romance de Tristão e Isolda*.
Anônimo. *A morte do Rei Artur*.
Yara Frateschi Vieira (org.). *Poesia medieval – Literatura portuguesa*.

Renascimento

Francisco Maciel Silveira (org.). *Poesia clássica*.
Dante Alighieri. *A divina comédia*.
Alexei Bueno (org.). *Poemas de amor de Petrarca*.
Luis Vaz de Camões. *Os lusíadas*.
Luis Vaz de Camões. *Sonetos*.
Gil Vicente. *O velho da horta*.
Gil Vicente. *O auto da barca do inferno*.
Gil Vicente. *A farsa de Inês Pereira*.
William Shakespeare. *Macbeth*.
William Shakespeare. *Otelo*.
William Shakespeare. *Romeu e Julieta*.
Hans Staden. *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens*.

Barroco

Gregório de Matos. *Os melhores poemas de Gregório de Matos*.
Antonio Vieira. *Sermão da Sexagésima*.
Antonio Vieira. *Sermão de Santo Antonio (aos peixes)*.
Alcir Pécora (org.). *Poesia seiscentista*.

Arcadismo

Bocage. *Sonetos*.
Cláudio Manoel da Costa. *Poemas escolhidos*.
Tomás Antonio Gonzaga. *Marília de Dirceu*.

Bibliografia geral para o professor**Literatura: A arte como representação do mundo**

Os textos abaixo indicados podem ser muito úteis na preparação de aulas e na compreensão da linha analítica adotada nesta obra. Recomendamos, especificamente, a leitura da obra de Edward Forster por apresentar, de modo bastante claro, os procedimentos de leitura a serem adotados no momento de abordagem do texto literário.

Embora as fontes pesquisadas para a preparação desta obra tenham sido mais numerosas, optamos por indicar os textos da série Princípios, como referência para uma consulta mais rápida pelo professor. Dada a natureza dessa série, os livros abordam as diferentes estéticas literárias, focalizando os seus aspectos essenciais.

Caso o professor deseje encontrar outros textos literários em língua portuguesa, além dos transcritos neste livro, recomendamos a utilização das Antologias literárias identificadas a seguir, bem como o hoje clássico *Presença da Literatura Brasileira*, do Professor Antonio Candido.

Ressaltamos, por fim, que a intenção não foi a de elaborar uma bibliografia extensa, mas a de indicar algumas obras de referência para o professor consultar no momento de preparar suas aulas.

Aristóteles, Horácio, Longino. *A poética clássica*. São Paulo, Cultrix, 1997. Tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna.
Bosi, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo, Editora Cultrix, 1994.

Brunetl, P. et alii. *A crítica literária*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
Cademartori, Lígia. *Períodos literários*. São Paulo, Ática, 1993. Série Princípios.
Candido, Antonio e Castello, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira*. São Paulo, Difel, 1985.
Candido, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo, Ática, 1987.
Candido, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. 2 volumes. Minas Gerais, Itatiaia, 1993.
Candido, Antonio. *Na sala de aula – Caderno de análise literária*. São Paulo, Ática, 1985.
Cara, Salette de Almeida. *A poesia lírica*. São Paulo, Ática, 1989. Série Princípios.
Coelho, Jacinto do Prado (org.). *Dicionário de Literatura Brasileira, Portuguesa e Galega*. Figueirinhas/Porto, Companhia Editora do Minho, 1983.
Costa, Lígia M. da. *A poética de Aristóteles*. São Paulo, Ática, 1992. Série Princípios.
Cunha, Maria Helena Ribeiro et alii. *A Literatura Portuguesa em Perspectiva – Classicismo/Barroco/Arcadismo*. São Paulo, Atlas, 1993.
D’Onofrio, Salvatore. *Literatura ocidental – Autores e obras fundamentais*. 2. ed. São Paulo, Ática, 2000.
de la Serna, Jorge Antonio Ruendas. *Arcádia: tradição e mudança*. São Paulo, Edusp, 1995.
Dimas, Antônio. *Espaço e romance*. São Paulo, Ática, 1985. Série Princípios.
Filho, Domicio Proença. *A linguagem literária*. São Paulo, Ática, 1997. Série Princípios.
Forster, Edward M. *Aspectos do romance*. São Paulo, Globo, 1998.
Gancho, Cândida V. *Como analisar narrativas*. São Paulo, Ática, 1999. Série Princípios.
Goldstein, Norma. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo, Ática, 1985. Série Princípios.
Gonçalves, Magaly T. et alii (orgs.). *Antologia de antologias – 101 poetas brasileiros “revisitados”*. São Paulo, Musa Editora, 1995.
Gonçalves, Magaly T. et alii (orgs.). *Antologia de antologias – Prosaadores brasileiros “revisitados”*. São Paulo, Musa Editora, 1996.
Gonçalves, Magaly T. et alii (orgs.). *Antologia escolar de literatura brasileira*. São Paulo, Musa Editora, 1998.
Hauser, Arnold. *História social da literatura e da arte*. 2 volumes. São Paulo, Mestre Jou, 1982.
Kraube, Anna-Carola. *História da pintura – Do Renascimento aos nossos dias*. Koenemann, Hong Kong, 2000.
Lajolo, Marisa e Zilberman, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática, 1998.
Lajolo, Marisa. *Literatura comentada – Machado de Assis*. São Paulo, Abril Educação, 1980.
Lyra, Pedro. *Conceito de poesia*. São Paulo, Ática, 1986. Série Princípios.
Mack, Maynard (ed.). *The Norton Anthology – World Masterpieces*. New York, W.W. Norton Company, 1997.
Mongelli, Lênia Márcia de Medeiros et alii. *A literatura portuguesa em perspectiva – Trovadorismo/Humanismo*. São Paulo, Atlas, 1992.
Saraiva, Antonio J. e Lopes, Oscar. *História da Literatura Portuguesa*. 12. ed. Porto, Porto Editora, 1986.
Saraiva, António José. *Iniciação à Literatura Portuguesa*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
Souza, Roberto A. de. *Teoria da Literatura*. São Paulo, Ática, 1995. Série Princípios.
Spina, Segismundo. *Presença da Literatura Portuguesa – Era Medieval*. São Paulo, Difel, 1985.
Strickland, Carol. *Arte comentada – Da Pré-História ao Pós-Moderno*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1999.

- Tapié, Victor-Lucien. *O barroco*. São Paulo, Cultrix, 1983.
- Verissimo, Érico. *Breve história da Literatura Brasileira*. São Paulo, Globo, 1995.
- Vieira, Yara F. *Poesia Medieval*. São Paulo, Global, 1987.

Língua: Da análise da forma à construção do sentido

Os textos abaixo indicados podem ser muito úteis na preparação de aulas e na compreensão de alguns aspectos abordados nesta obra. Recomendamos, especialmente, a leitura de *Linguagem, Escrita e Poder*, do professor Maurizio Gnerre, para os interessados em entender melhor como diferentes usos da linguagem podem dar margem a discriminação social ou favorecer determinadas relações de poder.

Os livros da professora Ingedore Villaça Koch também merecem atenção especial para os interessados em conhecer melhor os mecanismos de estabelecimento das relações de coesão e coerência textuais.

- Bechara, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro, Lucerna, 1999.
- Camara Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- Cegalla, Domingos Paschoal. *Dicionário de Dificuldades da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1996.
- Chauí, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 1994.
- Cunha, Celso e Lindley Cintra. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.
- Duarte, Sérgio Nogueira. *Língua Viva – Uma análise simples e bem-humorada da linguagem do brasileiro*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998. v. I.
- Duarte, Sérgio Nogueira. *Língua Viva – Uma análise simples e bem-humorada da linguagem do brasileiro*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999. v. II.
- Duarte, Sérgio Nogueira. *Língua Viva – Uma análise simples e bem-humorada da linguagem do brasileiro*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999. v. III.
- Duarte, Sérgio Nogueira. *Língua Viva – Uma análise simples e bem-humorada da linguagem do brasileiro*. Rio de Janeiro, Rocco, 2000. v. IV.
- Duarte, Sérgio Nogueira. *Língua Viva – Uma análise simples e bem-humorada da linguagem do brasileiro*. Rio de Janeiro, Rocco, 2002. v. V.
- Ferreira, Vergílio. “Defesa da Língua”. In: Moura, Vasco Graça (org.). *Estão a assassinar o português!* Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.
- Garcia, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.
- Gnerre, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- Guimarães, Hélio de Seixas e Ana Cecília Lessa. *Figuras de Linguagem – Teoria e Prática*. São Paulo, Atual, 1988.
- Ilari, R. *Introdução à semântica – Brincando com a gramática*. São Paulo, Contexto, 2001.
- Japiassu, Moacir. *Jornal da Imprensa – A Notícia Levada Açério*. São Paulo, Jornal dos Jornais Editora, 1997.
- Koch, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo, Contexto, 1995.
- Koch, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- Luft, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. Porto Alegre, L&PM, 1985.
- Machado, Josué. *Manual da Falta de Estilo*. São Paulo, Best Seller, 1994.
- Martins, Eduardo. *Manual de Redação e Estilo – O Estado de S. Paulo*. 3. ed. São Paulo, Moderna, 1997.

- Neves, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo, Unesp, 2000.
- Perini, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo, Ática, 1995.
- Perini, Mário A. *Sofrendo a gramática – Ensaio sobre a linguagem*. São Paulo, Ática, 2000.
- Possenti, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- Possenti, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- Possenti, S. *Os Humores da Língua*. Campinas: Mercado de Letras, 1988.
- Possenti, S. *A cor da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- Possenti, S. *Mal comportadas línguas*. Curitiba: Criar, 2003.

Prática de leitura e produção de textos

Sobre a questão da leitura merecem destaque as obras de Alberto Manguel, principalmente *Uma história da leitura*, e de Roger Chartier, *A aventura do livro – Do leitor ao navegador*.

Com relação à estrutura dos textos, recomendamos o já “clássico” *Comunicação em Prosa Moderna*, do professor Othon M. Garcia, pelo aspecto prático das orientações por ele oferecidas com relação à construção das partes do texto.

Recentemente têm sido publicadas várias obras que auxiliam a reflexão sobre o trabalho com os gêneros textuais no contexto escolar. Além da referência clássica de Mikhail Bakhtin, recomendamos o livro do professor Bernard Schneuwly, que traz um capítulo dedicado à orientação da preparação de seqüências didáticas para o trabalho com gêneros da oralidade e da escrita. Além disso, a coleção coordenada pela professora Lygia Chiappini (*Aprender e ensinar com textos*) também oferece interessantes sugestões e orientações para o estudo dos gêneros textuais baseadas no acompanhamento de propostas realizadas em escolas brasileiras.

Recomendamos por fim, mais uma vez, a leitura das obras da professora Ingedore Koch, que, com suas reflexões sobre a lingüística textual contribui de modo muito valioso para a compreensão dos mecanismos de organização do texto e construção de sua coerência.

- Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- Blikstein, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. 13. ed. São Paulo, Ática, 1995.
- Brait, Beth. *A personagem*. São Paulo, Ática, 1985.
- Brandão, Helena e Guaraciaba Micheletti (coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001. Coleção Aprender e ensinar com textos. v. 2.
- Brandão, Helena Nagamine (coord.). *Gêneros do discurso na escola*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2003. Coleção Aprender e ensinar com textos. v. 5.
- Candido, Antonio et alii. *A personagem de ficção*. São Paulo, Perspectiva, 1968.
- Chartier, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 2000.
- Chartier, Roger. *A aventura do livro – Do leitor ao navegador*. São Paulo, Unesp, 1998.
- Chauí, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 1994.
- Chiappini, Ligia. *O foco narrativo*. São Paulo, Ática, 1985.
- Citelli, Adilson (coord.). *Outras linguagens na escola*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2004. Coleção Aprender e ensinar com textos. v. 6.
- Citelli, Adilson (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2002. Coleção Aprender e ensinar com textos. v. 3.
- Eco, Umberto. *As formas do conteúdo*. 7. ed. São Paulo, Perspectiva, 1993.

- Eco, Umberto. *Pós-escrito a O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- Fiorim, José Luiz e Francisco Platão Savioli. *Lições de Texto: Leitura e Redação*. São Paulo, Ática, 1996.
- Garcia, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.
- Geraldi, Wanderley e Beatriz Citelli (coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2004. Coleção Aprender e ensinar com textos. v. I.
- Ilari, Rodolfo. *Introdução à Semântica – Brincando com a gramática*. São Paulo, Contexto, 2001.
- Koch, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo, Contexto, 1995.
- Koch, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez, 1984.
- Koch, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- Manguel, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- Manguel, Alberto. *No bosque do espelho*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- Manguel, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- Micheletti, Guaraciaba (coord.). *Leitura e construção do real – O lugar da poesia e da ficção*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001. Coleção Aprender e ensinar com textos. v. 4.
- Pennac, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.
- Reis, Carlos e Lopes, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*, São Paulo, Ática, 1988.
- Reuter, Yves; *Introdução à análise do romance*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- Schneuwly, Bernard e Joaquim Dolz et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.
- Scholes, Robert e Robert Kellog. *A natureza da narrativa*. São Paulo, McGraw-Hill, 1977.
- Zuckerman, Albert. *Como escrever um romance de sucesso*. São Paulo, Mandarim, 1996.

Respostas

Observação: as respostas, muitas vezes, são apenas sugestões para auxiliar o professor.

Capítulo 1

1. a) O pescador é caracterizado como um velho solitário, magro, com o pescoço marcado por profundas rugas. Seu rosto é manchado pelo sol e suas mãos são cobertas por cicatrizes. Tem os olhos claros, da cor do mar. É tido como um homem azarado (*salao*).
- b) O pescador chama-se Joilson Silveira. Tem 32 anos. Nasceu e foi criado às margens da Lagoa Feia. É pescador como outros membros de sua família.
2. a) A única informação que se tem, sobre a pesca, é que já se passaram 84 dias sem que o velho pescador tenha conseguido pegar um único peixe.
- b) O texto informa que, na Lagoa Feia, pode-se pescar curimatá, tainha, robalo, tambaqui e tilápia. Informa, ainda, que há uma diminuição na quantidade de peixes e que, por ser época de defeso, a pesca precisa ser suspensa.
3. Preocupação em informar — texto 2.
Perspectiva objetiva — texto 2.
Perspectiva subjetiva — texto 1.
Função estética — texto 1.
Função utilitária — texto 2.
Linguagem mais denotativa — texto 2.
Linguagem mais conotativa — texto 1.
4. O texto 1 caracteriza-se como literário porque nele se observa a perspectiva subjetiva adotada pelo narrador ao tratar do velho pescador. Após apresentar uma informação básica (há 84 dias ele não apanha nenhum peixe), o texto passa a tratar do suposto azar que toma conta da personagem, de sua tristeza e solidão. O texto 2 caracteriza-se como não-literário porque tem um caráter fortemente informativo. A notícia de jornal focaliza a situação dos pescadores na época do defeso e, além de informar a dificuldade por que passam nesse período, traz também dados sobre os peixes encontrados na lagoa e sobre o auxílio pago aos pescadores durante o período de proibição da pesca.
5. a) O poeta utiliza, predominantemente, elementos da natureza: as palmeiras, o sabiá, o céu com mais estrelas, os bosques, as várzeas com mais flores.
- b) Revelam uma visão idealizada, baseada nos sentimentos do *eu lírico*. Ele acredita que o céu de sua pátria tem mais estrelas e que as várzeas têm mais flores porque ele tem, *a priori*, um sentimento de amor à terra, que faz com que a veja de forma idealizada (perfeita).
6. a) A segunda estrofe é a que foi apropriada pelo Hino Nacional.
- b) O hino é um dos símbolos que representam o país (como a bandeira). O fato de o autor do Hino Nacional ter se utilizado de uma estrofe do poema atesta o caráter nacionalista, de louvor à pátria, que já havíamos percebido anteriormente no texto de Gonçalves Dias.
7. O poema de Murilo Mendes é uma paródia (imitação cômica de uma composição literária) do clássico de Gonçalves Dias. A estrutura dos dois primeiros versos é semelhante à dos dois primeiros versos do poema romântico, mas o seu sentido é subvertido de forma irônica.
8. a) Os elementos utilizados por Murilo Mendes são: macieiras da Califórnia, gaturamos de Veneza, Monismo e Cubismo (correntes de pensamento oriundas da Europa), polacos, Gioconda.
- b) Esses elementos, utilizados na descrição do Brasil, indicam um país estrangeirizado, que perdeu seus traços característicos de nacionalidade.
- c) Murilo Mendes deseja recuperar as características nacionais do Brasil, por isso expressa seu anseio por ouvir um verdadeiro sabiá e chupar uma carambola (elementos tipicamente nacionais).
9. Ao contrário do *eu lírico* do outro poema, que se encontra fora da pátria (portanto, exilado no sentido próprio do termo), o do poema de Murilo Mendes fala do sentimento de exílio no próprio país, sente-se “sufocado em terra estrangeira”, porque o país se descaracterizou ao adotar hábitos e modelos culturais importados, estranhos a ele.
10. a) A linguagem de Gonçalves Dias é mais formal, e o texto apresenta métrica e rima regulares. O texto de Murilo Mendes apresenta forma mais livre e linguagem coloquial.

b) O Romantismo, época literária em que Gonçalves Dias escreveu sua “Canção do exílio”, ainda possuía exigências de métrica e rima para que o texto fosse considerado poético. O Modernismo do século XX, quando Murilo Mendes escreveu seu poema, pregava a liberdade formal, o que afastou a necessidade de métrica e rima da poesia.

11. Texto 1: pertence ao gênero dramático, já que apresenta uma estrutura dialógica e não há um narrador presente: a ação se faz a partir da fala das personagens. Texto 2: pertence ao gênero lírico, pois apresenta um “eu” que fala sobre si mesmo, expressando suas emoções e pensamentos.

12. O narrador do trecho transcrito está em terceira pessoa.

13. “aproximaram-se como aves, soltando gritos semelhantes aos dos groux que atravessam o céu quando fogem do inverno e das chuvas infundáveis”; “como um leão se sente feliz quando avista uma grande carcaça”.

14. Alexandre, ao avistar a satisfação de Menelau em combatê-lo, sente seu coração abater-se de medo e foge.

15. c

16. a

17. a) O tipo de habitação a que ambos os textos se referem são os cortiços.

b) Nos dois textos, aponta-se para a quantidade de pessoas que vivem no cortiço, além de um ambiente de certa desordem.

18. O texto 1 é mais objetivo, uma vez que apresenta apenas as informações essenciais para a caracterização do ambiente. Não há interferência de quem narra. O texto 2, por sua vez, é mais subjetivo, pois utiliza recursos linguísticos (tais como a personificação), pelos quais podemos perceber o posicionamento do narrador diante daquilo que descreve.

19. O texto 1 tem linguagem mais denotativa, e o texto 2 é mais conotativo. Veja-se, por exemplo, a linguagem altamente metafórica do último parágrafo: “naquela fermentação sanguínea, naquela gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutriente da vida.”

20. O texto 1 apresenta função informativa, e o texto 2 é literário, já que há nele preocupação estética.

21. a) O narrador percebe inicialmente sua beleza e elegância e, em seguida, nota um ar de melancolia, suavidade e castidade em seu rosto.

b) Sá está afirmando que Lucíola é uma cortesã, uma prostituta. Não é uma “senhora”, uma vez que não corresponde ao padrão familiar de mulher.

22. Mulheres “castas” não deveriam sair desacompanhadas de um homem (pai, irmão ou marido), como Paulo afirma no último parágrafo.

23. a) “Senhora”, hoje, é um tratamento respeitoso em geral destinado a mulheres mais velhas, casadas ou não.

b) No texto, a palavra “senhora” significa mulher de respeito, solteira ou casada, mas obediente aos padrões morais e de comportamento.

24. As duas condições são esquecer-se da alma e deixar o corpo entender-se com outro corpo. Tais condições expressam a valorização do amor físico e a descença num amor espiritualizado.

25. Apesar de o poema não apresentar nenhuma marca de 1ª pessoa, podemos dizer que as afirmações que faz acerca do amor expressam uma visão subjetiva, uma vez que denotam a crença no amor físico e a necessidade de separação entre corpo e alma para se amar. Essas afirmativas são juízos, e não dados.

Capítulo 2

1. Ele se caracteriza como um homem apaixonado, que sofre da “coita”, e cujos olhos cegam diante da presença (ou da ausência) da mulher amada.
2. a) Ele se refere à mulher como “senhor”.
- b) Esse tratamento revela uma relação distanciada, de vassalagem amorosa. É um tratamento que denota respeito e pouca intimidade.
3. Os versos que se repetem são “choran e cegan, quand’alguem non veen, / e ora cegan por alguem que veen”. Esses versos repetidos chamam-se refrão.

4. a) O paradoxo é justamente o que se encontra no refrão: os olhos cegam quando vêm e quando não vêm a amada.
 b) Uma explicação possível é a de que quando ele não vê a amada, seus olhos cegam de tristeza (ou pelas lágrimas). No entanto, quando a vêm, seus olhos também cegam, graças à beleza da mulher.
5. a) As estrofes todas possuem conteúdo semelhante. Não há acréscimo de informações a cada estrofe.
 b) Essa estrutura repetitiva sugere uma poesia ainda em estado inicial de desenvolvimento, por isso sua simplicidade. Além disso, por ser cantada e pertencente, portanto, à tradição oral, as repetições são necessárias.
6. **Eu lírico** — cantiga de amor, escárnio e maldizer: masculino; cantiga de amigo: feminino.
- Temas mais frequentes** — cantiga de amor: Coita d'amor; cantiga de amigo: saudades do amigo; cantiga de escárnio: ironias dirigidas a uma pessoa não identificada; cantiga de maldizer: ofensas dirigidas a um desafeto identificado.
- Personagens** — cantiga de amor: trovador, dama (rival); cantiga de amigo: amigo, amiga, aia, mãe; cantiga de escárnio e maldizer: trovador, desafeto.
- Cenário** — cantigas de amor: ambiente de corte; cantiga de amigo: natureza. Não há cenários característicos nas cantiga de escárnio e maldizer.
7. O tema que o poema desenvolve é a separação amorosa e o sofrimento dela decorrente.
8. a) São redondilhas maiores (sete sílabas).
 b) Sim. Os poemas palacianos, assim como o teatro de Gil Vicente, são escritos em redondilhas.
9. Sim, como em “tristes vistas”, “tristes os tristes”.
10. A presença de refrão e o tratamento de “senhora” dado à mulher aproximam esse poema do Trovadorismo. A métrica regular, a linguagem mais elaborada, além de um certo “artificialismo” na vassalagem amorosa afastam esse texto do Trovadorismo.
11. O *eu lírico* refere-se à mulher, primeiro, como “Senhora” e, depois, como “meu bem”. Essas duas formas de tratamento são contrastantes, pois “meu bem” denota uma intimidade que não existiria numa relação de vassalagem verdadeira (tal como no Trovadorismo). Isso indica que o tratamento de “Senhora” é mais um galanteio que realmente uma expressão de servilismo amoroso.
12. Um Velho dirige-se de forma galanteadora a uma Moça bem mais jovem que foi buscar ervas na horta. A Moça rejeita sistematicamente as investidas do Velho.
13. O Velho se dirige à Moça com uma fala cheia de gracejos e elogios, ou seja, uma fala galante. Usa, para dirigir-se a ela, epítetos tais como “senhora”, “flor”, “meu coração”, “meu paraíso”, “Ó meus olhinhos garridos, / Minha rosa, meu arminho!”, “minha condessa”, “meu amor”.
14. a) O tratamento dado a ela, como “Senhora”, a aproxima da visão trovadoresca.
 b) As outras formas de tratamento, que denotam mais intimidade, mostram que esse não é um texto do Trovadorismo, que apresentava um tratamento mais distanciado da mulher.
15. A carta de Caminha foi o primeiro documento escrito no e sobre o Brasil, o que faz com que seja considerada a “certidão de nascimento” da Literatura Brasileira.
16. O aspecto mais relevante da colonização, que aparece no trecho, é a possibilidade de conversão dos indígenas ao Catolicismo.
17. Os índios são apresentados como uma gente “boa e de bela simplicidade”, receptivos aos ensinamentos cristãos, de bela aparência, como “homens bons”.
18. Os índios não cultivam a terra nem criam animais. Alimentam-se predominantemente do inhame (mandioca).
19. Resposta pessoal. Importa verificar a argumentação que se constrói. Caso o aluno diga que a atitude seria a mesma, ele deve citar exemplos de situações contemporâneas em que ainda ocorre a imposição de modos de vida. Caso ele diga que não, deve mostrar que a mentalidade de hoje é diferente, que há maior respeito a culturas diferentes.
20. O texto refere-se às cantigas de amor. Podemos perceber isso quando se fala que “elaboraram os provençais o ideal do amor cortês”. Sabemos que as cantigas de amor é que tiveram origem provençal e que é nelas que aparece o ideal do amor cortês.
21. A afirmação se refere justamente ao fato de que, nas cantigas de amor, a mulher é inacessível, e o amor não se realiza, ou seja, não é correspondido.

22. d

23. a

24. Uma característica formal típica do Humanismo é a métrica, composta de versos redondilhos. Quanto à temática, podemos identificar a crítica social mesclada à religiosidade (na figura dos dois diabos).

25. As personagens são alegóricas porque não são individualizadas: representam conceitos gerais, tais como aquilo que todos desejam (Todo o Mundo) e aquilo que todos rejeitam (Ninguém).

26. O efeito de humor é gerado pela personagem Berzebu, que, ao enunciar a frase que Dinato deve escrever, referindo-se às duas personagens em cena, acaba por fazer uma afirmação geral sobre as pessoas: Todo o Mundo passa a ser todo mundo e Ninguém passa a ser ninguém.

27. a) Bananas b) Elas dão em cachos, são muito nutritivas, têm uma pele como a do figo, que deve ser tirada.

28. Descrever aos europeus elementos que não existem na Europa.

29. Resposta pessoal. O aluno deve descrever um objeto imaginando que quem ler o texto não conhece nada a respeito daquilo que está sendo descrito. Deve, além disso, falar da forma e da função daquele objeto.

30. b

31. Montaigne se coloca contra o etnocentrismo europeu, que julgava todas as culturas de acordo com a sua própria. Os cronistas e viajantes, por muitas vezes, incorreram nesse equívoco e apresentaram um julgamento dos indígenas como bárbaros, sem se darem conta de que, em muitos casos (como o apontado por Montaigne), os europeus tinham costumes mais bárbaros que os indígenas.

Capítulo 3

1. A primeira figura é medieval (*A madona de Santa Trinitá*, de Cimabue), e a segunda é renascentista (*A criação de Adão*, de Michelangelo). Embora ambas desenvolvam uma temática religiosa, percebemos claramente a diferença na retratação das figuras humanas. A figura medieval é mais desproporcional (os tamanhos da Virgem e do Menino Jesus não correspondem a uma visão mais “realista”). A figura parece mais “achatada”, sem perspectiva, o que não ocorre na pintura do Renascimento, em que Deus e Adão são retratados como homens robustos, belos e de corpo definido. Essa imagem é um bom exemplo do Antropocentrismo renascentista: na pintura, a figura de um homem ocupa tanto destaque quanto a de Deus. Ao mesmo tempo em que Adão, como símbolo do que é humano e terrestre, é atraído em direção à Terra, ele estende o dedo na direção do Criador. Essa aproximação entre o divino e o humano sob novas perspectivas traduz magistralmente os ideais do Renascimento. O toque entre as duas figuras une o céu e a terra e reforça a idéia de que Deus fez o homem à sua imagem e semelhança. O mesmo vale para a representação de Deus que, nas mãos de Michelangelo, ganhou contornos humanos.

2. Os versos do poema têm sete sílabas, são redondilhas maiores ou “medida velha”. Observe: Não/ pos/so/ tor/nar/ os/ o/(lhos). O Classicismo utilizou, principalmente, a chamada “medida nova” — os versos decassílabos. Essa medida, portanto, não é característica do Classicismo.

3. a) O conflito deve-se à contradição entre as “leis que regem a vontade”, o sentimento amoroso, e as “leis que regem a razão”. O *eu lírico* encontra-se dividido, pois não consegue resistir às “leis do amor”, regidas pela “vontade”, que contradizem a razão e o obrigam a “tornar os olhos donde não os leva a razão”. Segundo o *eu lírico*, não é possível refrear a vontade confirmada pelo costume. Uma vontade que defende suas leis pela força, pois não é outra coisa senão força o que obriga os olhos do amante a quebrarem as leis da razão, voltando para o seu objeto de amor.

b) Todo o poema desenvolve o conflito, mas este fica mais evidente nos versos: “Amor, tais são tuas leis, / tal dureza e da vontade, / a grã mingueta da razão; / queira ou não queira, é por força / que se me vão estes olhos / onde se vão por costume.”

4. a) O *dolce stil nuovo*, de inspiração renascentista, vindo da Itália. Esse estilo caracterizou-se pela adoção da “medida nova”(versos decassílabos) em oposição à “medida velha”(versos redondilhos), que era utilizada até então.

b) O poema transcrito comprova a afirmação sobre a poesia amorosa que se centra na relação contraditória entre o amor e a razão. Como

já dissemos, todo o poema demonstra a angústia do *eu lírico* em tentar obedecer às leis da razão, sem conseguir vencer a “força da vontade”, que o obriga a contrariar aquilo que a razão lhe determina. Nos últimos versos, o “espírito torturado e tenso” aparece de forma contundente no apelo raivoso do *eu lírico*, que se sente vencido pelo sentimento amoroso que contradiz a razão: os olhos são conduzidos pela “vontade”, as leis são determinadas pelo costume e a razão é subjugada pela “força”.

5. A relação entre a forma e o conteúdo do poema reflete esse momento de transição vivido pelo poeta. Os versos de sete sílabas e a estrutura do poema indicam a influência do período trovadoresco na preservação das formas poéticas tradicionais da península. O tema desenvolvido pelo poeta demonstra a adoção das inovações renascentistas.

6. A caracterização de Adamastor é feita nos seguintes versos:

[...] uma figura
Se nos mostra no ar, robusta e válida,
De disforme e grandíssima estatura,
O rosto carregado, a barba esqualida,
Os olhos encovados, e a postura
Medonha e má, e a cor terrena e pálida,
Cheios de terra e crespos os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos.

Tão grande era de membros, que bem posso
Certificar-te que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso,
Que um dos sete milagres foi do mundo
Cum tom de voz nos fala horrendo e grosso,
Que pareceu sair do mar profundo:
Arrepiam-se as carnes e o cabelo
A mim e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo!”

7. Porque ele vê os portugueses, a bordo de suas caravelas, como uma ameaça ao seu domínio dos mares. Essa ameaça revela, na verdade, a coragem dos portugueses, que se lançavam, nas grandes navegações, à conquista do oceano.

8. A travessia do Cabo das Tormentas foi um fato histórico, representado no poema através de uma figura monstruosa: Adamastor. De sua boca saem “profecias” que indicam eventos que realmente aconteceram na história marítima de Portugal.

9. A travessia do Cabo das Tormentas representa a superação do último grande obstáculo real para a descoberta do caminho marítimo para as Índias, objetivo da viagem de Vasco da Gama. Como Adamastor reúne, no poema, características mitológicas e reais, “vencê-lo” significa afirmar a supremacia do povo português.

10. Para entender tal afirmação, basta lembrarmos-nos de que os heróis das epopeias clássicas eram todos criações da imaginação dos poetas, portanto, fruto da ficção. No caso de *Os lusíadas*, embora o poema apresente um grande componente ficcional, os feitos marítimos dos portugueses ali apresentados são reais. Logo, é natural que se conclua que os heróis reais superem os ficcionais.

11. O poeta afirma que vai cantar os feitos dos navegadores, que “foram ainda além da Taprobana” e que “edificaram Novo Reino” entre gente remota; as memórias dos reis de Portugal, que expandiram a fé cristã e o império português; e, por fim, cantará também todos aqueles que, por terem feito algo de valor, tornaram-se imortais.

12. a) Os versos são decassílabos.

b) As rimas se distribuem no esquema ABABABCC.

13. A retomada de elementos da Antiguidade é feita pela referência a dois heróis da mitologia clássica (Odiseu, o sábio grego; e Enéas, o Troiano), a dois personagens da História (Alexandre e Trajano) e a deuses como Netuno e Marte.

14. Camões diz que os feitos notáveis de Alexandre, Trajano, Ulisses e Enéas, cantados pela Musa antiga, devem agora ser calados porque um outro valor, ainda mais alto, se levanta: ele vai cantar os feitos dos portugueses, “a quem Netuno e Marte obedeceram”. Assim, Camões coloca os portugueses acima dos heróis e dos deuses.

15. Os versos do poema têm sete sílabas (redondilhas maiores). Observe: Des-cal-ça – vai- pa-ra a — fon- (te) / Le-o-nor- pe-la- ver-du- (ra). O Classicismo utilizou, principalmente, a chamada “medida

nova” — os versos decassílabos. Essa medida, portanto, não é característica do Classicismo, e sim da poesia medieval.

16. O poema descreve uma mulher do povo. Podemos justificar essa afirmação pelo fato de ela estar indo para a fonte, descalça, com o pote à cabeça, além de usar roupas simples, de uso diário (“vasquinha de cote”).

17. A descrição sugere uma visão mais física que espiritual, uma vez que Leonor é caracterizada numa situação cotidiana (ir à fonte), a partir de elementos materiais (o pote, as roupas).

18. a) “Vai formosa e não segura”.

b) “Chove nela graça tanta, / Que dá graça à formosura”.

19. A “medida velha” é característica da poesia medieval, que, como sabemos, apresentava um caráter mais popular em alguns tipos de composição, como as cantigas de amigo, por exemplo. A situação descrita por Camões, assim como a mulher que ele retrata, tem bastante semelhança com a temática desse tipo de cantiga.

20. O poema é um soneto, escrito em versos decassílabos (“medida nova”), com esquema de rimas ABABABABCDECDE.

21. a) Camões apresenta as contradições do sentimento amoroso, a confusão de sentimentos que o tomam por ter visto a sua amada.

b) Para desenvolver o tema apresentado o poeta se vale de antíteses e paradoxos. Podemos citar como exemplos as seguintes expressões: “em vivo ardor tremendo estou de frio”, “choro e rio”, “O mundo todo abarco e nada aperto”, “D’alma um fogo me sai, da vista um rio”, “Agora espero, agora desconfio”, “Agora desvario, agora acerto”, “Estando em terra, chego ao Céu voando”, “Numa hora acho mil anos”, “em mil anos não posso achar uma hora”.

22. Para entender a visão de mulher presente na lírica camonianiana, apontada no texto transcrito, podemos recorrer a alguns conceitos clássicos: o universalismo, que explica o fato de Camões partir da experiência particular com “várias e variadas mulheres” e chegar a um conceito universal de Mulher, síntese de todas elas (todas e nenhuma ao mesmo tempo). Também podemos usar a noção de equilíbrio clássico para explicarmos a conciliação, nessa Mulher, de aspectos físicos e espirituais. Sendo assim, poderíamos dizer que a concepção de mulher é aquela apresentada por Moisés, que reuniria os aspectos físicos e espirituais que simbolizariam o equilíbrio clássico. A visão dessa mulher idealizada despertou o sentimento amoroso que leva o *eu lírico* às sensações contraditórias que descreve no poema.

23. d

24. a) Manifesta-se como desejo erótico, e Tétis reage negativamente, e, por causa de sua recusa, introduz-se no texto épico o tema lírico do amor impossível. b) O Cabo das Tormentas.

25. Os dois poemas distanciam-se nos aspectos formais: os versos de Camões são decassílabos, e os de Sophia são livres; o esquema de rimas de Camões é ABBA, Sophia usa versos brancos; nos dois casos temos um quarteto. Com relação ao tema, ambos tratam do amor. No poema de Camões percebe-se uma tentativa de definição do amor através dos sentimentos paradoxais que ele desencadeia. De certa forma, o próprio amor pode ser visto como o criador de empecilhos para a sua concretização, porque ao mesmo tempo provoca alegria e sofrimento. Sophia Andresen atribui ao mundo o comprometimento do amor. O sentimento é puro, mas, vivido em um mundo de caos e imperfeição, acaba contaminado e destruído.

26. Os conceitos opostos são Bem e Mal, e suas variantes (bons e maus etc.). A essa figura de linguagem damos o nome de antítese.

27. O *eu lírico* percebe que os bons são sempre punidos e os maus são recompensados. Como ele quer alcançar o Bem, resolve, pela lógica, ser mau. Mas, para ele, há justiça: ele é castigado.

Capítulo 4

1. A Jesus Cristo crucificado.

2. O *eu lírico* dirige-se a Cristo para obter o perdão de seus pecados.

3. O *eu lírico* diz que os braços de Cristo estão abertos (para recebê-lo) e pregados (para não castigá-lo).

4. Os olhos de Cristo estão abertos, para perdoar o *eu lírico*, e fechados (cobertos de sangue e lágrimas), para não condená-lo.

5. a) O processo de disseminação e recolha ocorre na última estrofe do poema, em que as palavras “unir” e “atar” são colocadas nos dois primeiros versos e retomadas no último.

- b) O paralelismo aparece na repetição de “A vós”, no decorrer das estrofes, assim como na repetição da estrutura sintática dos versos (A vós + vocativo + por...).
6. Sol/Noite escura (ou luz/noite escura); sombras/formosura; tristeza/alegria.
7. Várias imagens sugerem essa instabilidade: o Sol, que nasce e se põe; a luz, que vira noite; a beleza, que se transforma em velhice (triste sombra); a alegria que se torna tristeza. De acordo com o poema, todas as coisas se transformam em seu contrário.
8. Gregório de Matos tem uma visão pessimista, pois mostra sempre a degeneração e escurecimento das coisas em suas imagens. Se fosse otimista, poderia pensar inversamente: depois da noite sempre vem o dia, depois da tristeza vem a alegria etc.
9. O padre Vieira aponta a existência de dois tipos de ladrão: aqueles que roubam indivíduos e correm o risco de serem punidos; e aqueles que roubam cidades e reinos e que, por possuírem autoridade, ficam impunes.
10. O primeiro tipo de ladrão (apontado no exercício anterior) seria aquele que explicitamente rouba: assalta pessoas, bancos, comete atos de violência variados. Esse, quando pego, é punido pela Justiça. O outro tipo de ladrão seriam as autoridades corruptas (políticos, juizes, empresários), que roubam, indiretamente, uma quantidade maior de pessoas e, além disso, ficam impunes por terem poder.
11. Podemos citar como características típicas do padre Antônio Vieira a argumentação fundamentada na doutrina católica (“diz o Santo”) e o envolvimento em questões de caráter social (ver o tema central do trecho — a corrupção). Além disso, poderíamos citar as construções paralelísticas presentes no último período do trecho.
12. O texto é conceptista, evidentemente, já que se fundamenta na argumentação lógica e não contém excesso de metáforas ou antíteses.
13. “As flautas dos pastores.”
14. Quaisquer versos das estrofes 2 e 3 são indicativos do bucolismo.
15. Os Zéfiros e os Amores.
16. A primeira parte — a descrição do cenário — é composta dos doze versos iniciais. Os dois versos finais são os que indicam o sentimento do *eu lírico*.
17. Nos dois últimos versos, o *eu lírico* subordina a beleza da Natureza à presença da amada Marília. Ou seja, a Natureza não é alegre ou bela por si só, o que indicaria uma visão objetiva do cenário. Essa beleza e alegria dependem do sentimento que o *eu lírico* nutre por Marília, o que configura uma visão mais subjetiva do cenário.
18. O interlocutor é a noite, que ele chama de “retrato da Morte”.
19. “... dorme a cruel que a delirar me obriga...”
20. Os interlocutores são os mochos (espécie de coruja), os fantasmas vagos, o que sugere, como o *eu lírico* diz, que ele é um “inimigo da claridade”, ou seja, que ele tem a preferência pela ambientação noturna.
21. Os elementos que reforçam o cenário noturno e pessimista são: “escuridão”, “pranto”, “desgosto”, “fantasmas”, “mochos”, “medonha”, “horrores”.
22. Evidentemente, o poema nada tem de árcade: não é pastoril nem bucólico, é confessional, pessimista e sombrio, características que se afastam do clima ameno do Arcadismo.
23. O elemento da paisagem local é o cenário rochoso (penhas).
24. O elemento barroco que ainda permanece é o gosto pelas antíteses.
25. O Amor é apresentado como um guerreiro forte, que vence os tígres, e que toma como objetivo render o *eu lírico*, declarando-lhe guerra ao coração.
26. “Cego engano” é o amor.
27. O *eu lírico* dirige-se às pedras, dizendo-lhes para temerem a ferocidade do Amor, que mais se empenha onde há mais resistência.
28. a) A metáfora é “A serpe [...] é maio errante de torcidas flores”.
b) Como maio é primavera na Europa, vemos que o poeta compara a serpente a uma primavera de flores torcidas. Essa comparação já é antecipada na descrição anterior da serpente: “primavera”, porque ela é multicolorida (“adornando várias cores”), e “torcidas flores”, graças aos movimentos sinuosos que faz (“com passos mais oblíquos que serenos”).
29. a) Ela deve beber a água sem o seu próprio veneno, para que não morra ao matar a sede.
b) As metáforas são “cristais” e “vitais licores”.

- c) As antíteses podem ser: “cristais” x “peçonha”, “mortais” x “vitais”, “venenos” x “licores”.
30. a) A expressão é “assim também”.
- b) Assim como a serpente deixa de lado seu veneno ao beber a água, o *eu lírico* bebe com os olhos a beleza da amada (“cristal fermoso”), cuidando para não envenenar-se com o sofrimento que ela lhe causa (“tormento venenoso”), para não morrer com essa visão (“para não morrer no gosto amado”).
31. O soneto representa a vertente cultista ou gongórica do Barroco, pois tem um rebuscamento lingüístico, evidente no excesso de figuras de linguagem, em especial de metáforas e antíteses; na sintaxe plena de hipérbatos e orações intercaladas (o que torna a compreensão difícil); além da ênfase nos aspectos visuais da cena (observem-se as ricas imagens da primeira estrofe).
32. Não conhecer a si mesmo, não conhecer o objeto de seu amor, não conhecer o que é o amor e não conhecer a finalidade do amor.
33. Se o indivíduo conhecesse a si próprio, talvez empregasse seu pensamento em outras coisas. Se conhecesse a quem ama, talvez não amasse tanto a quem o aborrece. Se conhecesse o amor, não se empenharia em certos empreendimentos. Se conhecesse a finalidade do amor, não padeceria danos, ou sofrimentos, que poderia prever.
34. Cristo amava sabendo quem era, a quem amava, o que é o amor e qual é a finalidade do amor, ao contrário dos homens, que ignoram essas coisas.
35. O paralelismo (repetição de estruturas sintáticas).
36. d
37. d
38. a) A “filosofia de vida” é o *carpe diem*, ou seja, a fruição do presente, antes que o tempo roube “ao corpo as forças / e ao semblante a graça”.
- b) O outono corresponde à maturidade, o início do declínio da vida. Ele já contém o inverno, ou seja, a velhice e a morte.
- c) Tomás Antônio Gonzaga diz que a fruição do presente é necessária enquanto se é jovem, pois a velhice é um mal. Ricardo Reis, ao contrário, não opõe a juventude agradável à velhice mortal: ele defende a necessidade de se aproveitarem os encantos do momento em que se vive, uma vez que o passado não retornará. Para ele, portanto, cada momento presente é único, singular, devendo ser aproveitado.
39. c

Capítulo 5

1. b
2. a) A imagem de alguém com baixa escolaridade e que, portanto, não dominaria a norma culta, além de não ser eloqüente como o jogador de Verissimo.
b) A linguagem esperada seria a variedade popular, com construções que fogem àquelas consideradas corretas do ponto de vista da norma culta, como “A gente vamos”, “A gente vai dar tudo de si”. Também se esperaria uma linguagem marcada pelo uso de clichês e chavões, como “O futebol é uma caixinha de surpresas” etc.
3. b
4. e
5. b
6. Trata-se, na verdade, de uma discrepância entre o uso de uma determinada variante lingüística e o contexto a que ela normalmente é associada. As marcas no texto do Nirso permitem-nos identificar que ele usa uma variante regional, conhecida como o “falar caipira”, frequentemente utilizada de modo estereotipado (como na piada) para caracterizar personagens de baixo estrato social. O texto de Nirso apresenta uma série de “erros” ortográficos porque pretende ser uma transcrição da fala. Se as regras ortográficas do Português determinassem que devemos escrever como falamos, a representação escrita da língua seria semelhante à utilizada por Nirso.
7. a) A preocupação do gerente com a variedade utilizada pelo vendedor revela o seu preconceito lingüístico: julga que tal variedade poderia comprometer a imagem da empresa, uma vez que o vendedor não faz uso da chamada variedade de prestígio.
b) A atitude do presidente revela que o importante para a empresa é o resultado que o vendedor apresenta, a quantidade de vendas que faz, e não a sua linguagem. Podemos inferir, portanto, que a variedade utili-

zada por um falante não pode estar associada à avaliação de sua inteligência ou competência profissional, ou seja, não se deve permitir a manifestação do preconceito linguístico. É importante ressaltar que, na piada, percebe-se que a variedade do vendedor é desconsiderada em função dos resultados que apresenta para a empresa ao desempenhar suas funções (ele vende muito). Não podemos afirmar, porém, que o presidente não manifestaria o mesmo preconceito revelado pelo gerente, caso Nirso não vendesse tanto.

8. Há duas funções: metalingüística e poética. A primeira é identificada pelo fato de se tratar de uma explicação para os termos em questão (solidão e vontade); a segunda, pela forma como essas explicações são apresentadas, isto é, através de metáforas que procuram traduzir cada um dos sentimentos referidos.

9. a) A função fática, presente nas expressões convencionais utilizadas no diálogo para manter a comunicação entre os interlocutores.

b) As seguintes expressões indicam o uso dessa função: “pois não”, “sim”, “Pomba!”, “Sim senhor”.

10. Sim, pois, apesar de haver um diálogo entre duas personagens, não se pode afirmar que, de fato, houve “comunicação” entre eles. O que ocorre, na verdade, é uma tentativa de comunicação.

11. Função fática.

12. O autor argumenta que, em lugar do “bom-dia” ou do “boa-tarde, como vai?” (exemplos da função fática da linguagem), o brasileiro passou a “engatar a conversa” falando do tempo ou do futebol. Nesse caso, os assuntos passam a ser encarados como um “convite” à conversa, em lugar de “fórmulas” linguísticas específicas.

13. O aluno pode propor outra organização para as informações presentes na foto. O importante é que elimine os erros ortográficos e veja que, em alguns momentos, é difícil compreender o que se está oferecendo como serviço.

“Eu encho isqueiro e vendo tubaina.”

Sugere-se que o professor, após a realização dessa atividade, proponha a seus alunos que “coletem” erros em placas e anúncios pela cidade. Os alunos podem fotografar ou anotar os erros e, depois, pode-se montar um painel com os desvios mais frequentes.

14. A grafia correta dessa palavra é “paralisar”, com “s”, pois o verbo “paralisar” é derivado do substantivo “paralisia”, grafado com “s”.

15. a) Devem ser identificadas as seguintes palavras: número, acidente, creancinha, annos, idade, commeteu, sacco, á, castigal-a, ella, mãosinha, acesso, vae, della, contemporanea, austriacos, Republica, Imperio, freguezes, acceito, offerta, jornaes, reclamam, policia, á, permite, familias, aquella, ultimo, obitos, joias.

b) Número, acidente, criancinha, anos, idade, cometeu, saco, à, castigá-la, ela, mãozinha, aceso, vai, dela, contemporânea, austríacos, República, Império, fregueses, aceito, oferta, jornais, reclamam, polícia, à, permite, famílias, aquela, último, obitos, jóias.

16. a) “Se não me responder, ficarei sabendo que não pode dar mais de sete mil réis e, neste caso, para ganhar tempo, declaro desde já que aceito a oferta.”

b) A contradição está no fato de o negociante afirmar que não pode vender a casimira a menos de oito mil réis e, em seguida, dizer que aceita a oferta de sete mil réis do freguês.

c) “[...] envio-lhe amostra de uma casimira **que vendo a oito mil-réis o metro**. Diga-me se lhe convém.”

17. a) A remetente da carta constrói a imagem de Aline como alguém que se chocará com os problemas ortográficos presentes na carta e que, em função deles, fará uma avaliação negativa de sua autora. Por isso, pede que Aline não se assuste com os “erros de Português” e lhe dê os conselhos de que tanto necessita. Poderíamos afirmar que a autora da carta prevê o preconceito linguístico de que pode ser vítima em razão da sua inadequação às regras ortográficas do padrão culto.

b) Aline, de “cabelos em pé”, deixa claro que se assusta com os problemas ortográficos presentes na carta. Essa reação é comum entre os falantes da chamada variante de prestígio e, em geral, vem acompanhada de uma avaliação negativa das pessoas que escrevem de “maneira tão errada”. Aline, nessa tira, simboliza a reação preconceituosa, do ponto de vista linguístico, que os falantes da norma culta têm diante de variantes que infringem a dita “norma culta”.

18. a) “Trás”

b) “Traz”

c) O autor da tira está confundindo a flexão da terceira pessoa do singular do verbo trazer (ele traz) com a palavra “trás”, que indica parte posterior.

19. a) A palavra “para”, que recebe acento diferencial quando é uma flexão de presente do verbo “parar” (pára) e não é acentuada quando exerce função de preposição.

b) I. Medida de juiz pára (verbo) o Supremo Tribunal Federal. Nesse caso, o sentido é o de que a medida de um juiz interrompeu o funcionamento do Supremo Tribunal Federal. II. Medida de juiz para (preposição) o Supremo Tribunal Federal. A interpretação, agora, é a de que um juiz apresentou uma medida dirigida ao Supremo Tribunal Federal.

20. a) O nome próprio Luiz, grafado com z não é acentuado porque o *i*, apesar de ser tônico e formar hiato com a vogal anterior, não está isolado ou seguido de *s* (Lu-iz). Já a forma grafada com *s* é acentuada, pois o *i* é tônico e seguido de *s*, formando hiato com a vogal anterior (Lu-is).

b) As duas formas do nome Luísa/Luíza, grafadas com *s* ou *z*, recebem, obrigatoriamente, o acento agudo, pois o *i* é tônico e está isolado, formando hiato com a vogal anterior.

21. A única paroxítona acentuada, nesse caso, é a palavra “sótão”, pois é paroxítona terminada em ditongo *ão*.

22. a) Palavra paroxítona terminada por *i*.

b) Todas as proparoxítonas são acentuadas.

c) Palavra paroxítona terminada por *n*.

d) Monossílabo tônico terminado por *e(s)*.

e) Paroxítona terminada em *ão*.

23. prótons, guaraná, pólen, zéfito, remédio.

24. e

25. A primeira afirmação está correta porque, se a sílaba tônica fosse o segundo *pa*, a palavra seria uma paroxítona terminada em ditongo e toda palavra paroxítona terminada em ditongo deve ser acentuada. Logo, a grafia Papália seria realmente a correta. A segunda afirmação é incorreta. O erro não está na afirmação da existência do hiato *i-a*, caso a tônica fosse *li*, mas em exigir o acento no *i*. Nos hiatos, o *i* só deve ser acentuado quando é a segunda vogal (como acontece, por exemplo, em *sa-i-da*), e não a primeira. A última afirmação está também correta, pois, se a sílaba tônica for *li*, a escrita correta realmente será Papalia. Assim, teríamos uma paroxítona terminada em *a* e não se acentuam paroxítonas terminadas em *a*, como se vê, por exemplo, em *fo-li-a*, *re-ga-li-a*, *a-pa-ti-a*.

26. a) A expressão “Retardar ato de ofício”, que é utilizada especificamente por advogados e juizes, isto é, é típica do jargão usado em Direito.

b) Josué Machado critica os jornais por reproduzirem os jargões em suas reportagens, dificultando, dessa forma, a compreensão de leitores leigos ou desconhecedores dessa linguagem específica. O jornalista sugere que seria tarefa do jornal “traduzir” o *causidiquês*. Quanto ao uso do jargão, Machado afirma que o *causidiquês* é irritante “porque, como a maioria dos dialetos, nasce para proteger uma corporação. E os ‘cidadões’, como diriam muitos pais da pátria, só podem apelar para a Justiça por meio de alguém da corporação — um causídico — que fale e escreva daquele jeito.”

27. A juíza, no momento de expedir a referida ordem de prisão, fez uso do jargão porque, na sua função, o efeito legal da ordem ocorre também a partir da terminologia específica do Direito; o contexto também era adequado para se proferir a expressão “retardar ato de ofício”. Quando foi questionada sobre o ocorrido, como falante, usou linguagem coloquial e não o jargão do Direito, pois o contexto informal, uma entrevista, assim o exigia.

28. A primeira variedade, presente na fala do cavalariço, é coloquial, utilizada frequentemente em contextos informais de fala ou de escrita: “Doutor, puxe a rédea!”. A segunda, na fala do gramático, é culta, com vocabulário rico, rebuscado, normalmente utilizada em contextos mais formais: “Ah! Dissesses sofria o corcel, eu teria entendido.”

29. A inadequação que se verifica está na incapacidade de o gramático adequar sua fala ao contexto discursivo, ou seja, ele deveria perceber que, na situação informal (e de perigo) em que se encontrava, não poderia esperar que o cavalariço lhe dissesse para “sofrear o corcel”. Aliás, essa expressão provavelmente não seria utilizada, ainda que houvesse uma situação formal de uso da linguagem, pois reflete uma postura extremamente arcaica e purista sobre a língua.

30. Essa resposta é pessoal, mas o aluno deve perceber que uma postura como a do gramático, purista e rígida, é inadequada porque considera “erradas” todas as outras variedades linguísticas. Para alguém como ele, a única variedade “correta” é aquela que segue, sem qualquer exceção ou “licença linguística”, os preceitos ditados pela norma culta.

31. a) A expressão “terra ociosa” significa terra desocupada ou improdutivo. Em “terra à-toa” tem-se ainda o sentido de terra abandonada, desprezada ou largada.
- b) A expressão “terra à-toa” manifesta a função emotiva da linguagem porque revela a opinião (ou a avaliação) do emissor do texto acerca do objeto de que fala.
32. Texto 1: Função metalingüística: Aline, personagem de uma tira em quadrinhos, faz referência ao fato de ser uma personagem (em princípio, ela não deveria ter “consciência” de tal fato). Texto 2: Função referencial: observa-se que a ênfase, nesse caso, está no contexto, no conteúdo informativo sobre um fenômeno meteorológico. Texto 3: Função fática. O que se vê, na letra da música, é o diálogo corrido entre dois conhecidos que se encontram e conversam enquanto o sinal não abre.
33. A grafia correta das palavras é a que segue: alto-falante; bandeja; digladiar; eletrícista; frustrado; estupro; disenteria; mendigo; meritíssimo; prazeroso.
34. A falta de conhecimento das regras de ortografia é apenas um dos fatores que levam o brasileiro a escrever mal. Além dos aspectos puramente lingüísticos, como a compreensão da organização e da estrutura da língua e do uso de recursos para a manutenção da unidade textual, há que se ressaltar o desapego à leitura como um dos aspectos que contribuem enormemente para a dificuldade de se expressar por escrito. Portanto, a *ortografia fonética* não facilitaria o ensino da Língua Portuguesa; ao contrário, dificultá-lo-ia ainda mais, pois haveria várias formas de se escrever um mesmo vocábulo de acordo com as variações regionais e socioculturais. Contribuem, ainda, para as dificuldades de escrita, os fatores sociais, como a dificuldade de acesso ao ensino por grande parte da população e o “abandono” em que se encontra a educação em nosso país.
35. Não. Os altos índices de analfabetismo no Brasil se devem a fatores socioeconômicos, como a falta de políticas que garantam, a todos os brasileiros, o direito à educação. Apesar de ser um direito de todos, muitos brasileiros não têm acesso ao ensino.
36. a) A crítica consiste na adoção “parcial” de um princípio fonético, pois os idealizadores do sistema não levam em consideração as variações de pronúncia das vogais (abertas, fechadas ou nasais). O que propõe a ortografia fonética é “escrever como se fala” apenas os fonemas consonantais.
- b) A ortografia é um sistema convencional de representação das palavras para permitir que elas sejam reconhecidas pelos leitores, nos textos escritos; não é razoável, portanto, que se escreva como se fala, pois todos os falantes devem compreender o que está escrito em um texto. Sem dúvida, a fala precede a escrita, mas esta não é mera representação daquela. Há diferenças significativas com relação à organização e à natureza de cada uma delas. Além disso, é preciso considerar que as variantes geográficas e socioculturais, presentes na fala, desaparecem na escrita. Isso é demonstrado por Sérgio Nogueira Duarte ao apresentar cinco possibilidades de se escrever a palavra “pepino”, dadas as diferenças de pronúncia que ela pode ter.
37. a) Grafia: “Facto” e “actual”; acentuação: “prémio”.
- b) A construção “... passei a vida a assinar...” (infinitivo preposicionado), no Brasil, equivaleria a “passei a vida assinando” (uso do gerúndio). O mesmo ocorre com a construção “... papéis a pedir...”; no Brasil, “... papéis pedindo...”.
- c) Ao afirmar que “... o critério actual é o dos mais traduzidos e os mais traduzidos são o Saramago e o Lobo Antunes”, Cardoso Pires sugere que não é a qualidade da obra que determina a premiação.
38. a) No *cérebro* fervilhavam-lhe *ideias* originais que ele anotava a *lápiz* nos *papéis* com que recheava os bolsos.
- b) *Atrás* daquele aspecto austero, escondia-se um observador sutil e *irônico*.

Capítulo 6

1. a) O trecho em que aparecem os termos cognatos é: “Num país velhaco, o *velho* e a *velharia* vivem a curtíssima distância.”
- b) O radical é *velh-*.
- c) *Velho*: tudo que não é novo, que tem muito tempo de vida ou de existência. *Velharia*: tudo o que é visto como antiquado, superado, ultrapassado, obsoleto. **Observação importante:** apesar da semelhan-

- ça fonética, “velhaco” não é cognato de “velho”. O termo, segundo Houaiss, deriva do espanhol *bellaco* “homem de má vida”.
- d) Velhusco, velhinho, envelhecer, envelhecido etc.
2. a) O que chama a atenção de Sérgio Nogueira Duarte na narração do locutor esportivo é o uso inadequado do verbo “revirar”. O adequado seria usar o verbo “virar” para indicar uma inversão no placar do jogo.
- b) O narrador usou o verbo “revirar” no sentido de “virar novamente”, sentido dado pelo prefixo *re-*. Considerando que o jogo foi “virado” por duas vezes (uma pelo Atlético e a outra pelo Flamengo), o narrador esportivo aplicou o prefixo ao verbo — embora essa construção tenha ficado inadequada, pois “revirar” tem outro sentido, na Língua Portuguesa (revolver, remexer).
3. Não. Na verdade, a utilização do diminutivo, associada ao prefixo *super*, indica afetação e não afetividade.
4. O cartunista crítica, por meio da linguagem, as pessoas que demonstram, pelo seu comportamento e por sua maneira de falar, uma afetação exagerada.
5. A *rã* se define como “arborícola” com o objetivo de apresentar um “argumento de autoridade” que comprovasse que a sua identificação sobre a árvore era a correta em oposição àquela defendida pelo *pássaro*. O termo em questão, composto de dois radicais latinos (*arbo* — relativo a árvores/*cola* — aquele que cultiva), significa “aquele que cultiva árvores”. Sendo assim, ao se definir como tal, a *rã*, supostamente, seria alguém autorizado, até mais que a *ave* (que mora em árvores), a identificar o tipo de árvores de que eles estavam falando.
6. Xenofobia significa aversão às pessoas e coisas estrangeiras. A palavra é formada pelo radical grego *xenos* (“estrangeiro”, “hóspede”) e *fobia* (“horror”, “medo”).
7. Newton Cardoso afirmou que a nota da embaixada americana era xenófoba, o que é absurdo, pois a embaixada (por ser estrangeira) não pode manifestar aversão a coisas estrangeiras. A princípio, a atitude do governo mineiro é que poderia eventualmente ser classificada como um ato de xenofobia. Essa classificação justificaria o comentário de Josué Machado, de que quem poderia usar essa palavra seria a própria embaixada, ao sentir a resistência da empresa brasileira a interesses estrangeiros.
8. Xenofilia, pois *filia* significa “amizade, afinidade”.
9. a) O prefixo *semi-* tem o sentido de “metade”, “meio”, “um pouco”. No caso, indicaria algo “um pouco novo” ou “um pouco velho”.
- b) O autor procura demonstrar que o significado do prefixo utilizado pode levar à definição de alguma coisa (um carro, por exemplo) como “quase nova” ou “quase velha”, dependendo das intenções ou da perspectiva de quem o utiliza.
10. Segundo o autor, “é só reparar no corpo, nas curvas, na pele das palavras — uma tem viço e alegria, a outra é encarquilhada e cinza”; por isso, em geral, as pessoas preferem o primeiro significado.
11. A palavra “fulanizar” é formada pelo acréscimo do sufixo *-izar* ao vocábulo *fulano* (derivação sufixal).
12. O sufixo *-izar* indica ato ou ação. Segundo o *Dicionário Aurélio*, é um sufixo verbal que designa “ação factitiva”. Rodrigues explica que o termo se origina da expressão “fulano”, que significa “um certo indivíduo”. Sendo assim, poderíamos sugerir a seguinte definição para o termo **fulanizar**: ação de designar vagamente uma pessoa que não se quer nomear.
13. a) As palavras “micreiros”, “funkeiros” e “internetes” são formadas com o acréscimo do sufixo *-eiro* aos vocábulos *micro*, *funk* e *internet* (derivação sufixal).
- b) O sufixo *-eiro* indica ocupação, ofício, profissão. Segundo o *Dicionário Aurélio*, esse sufixo designa “(o) que exerce certo ofício, profissão ou atividade”; “(o) que apresenta certo tipo de comportamento ou determinado traço de personalidade”. Sendo assim, poderíamos sugerir as seguintes definições para os termos: **micreiros**: aqueles que exercem uma atividade que tem como instrumento de trabalho o microcomputador ou que têm um comportamento que poderia ser definido como o de “adoradores” do micro, como afirma o próprio Zuenir Ventura (“[...] talvez já não seja mais apenas uma tribo, mas uma nação, embora a linguagem fechada e o fanatismo com que se dedicam ao seu objeto de culto sejam quase de uma seita.”).

funkeiros: são aqueles que têm preferência por um tipo de música (o *funk*) e tudo o mais relacionado a ela passa a ser integrado ao comportamento dessas pessoas: maneira de vestir, corte de cabelo, passos de dança etc.

interneteiros: aqueles que gostam de “navegar” pela internet para buscar informações e descobrir coisas interessantes. São as pessoas que passam horas “conectadas”, simplesmente “navegando” a esmo ou freqüentando os “chats de conversação”.

14. Por que o termo pode parecer pejorativo, conforme o contexto em que for usado. Como algumas pessoas que são denominadas “interneteiras” possuem um comportamento obsessivo (ficam horas na frente do computador, inclusive sem dormir ou comer), o vocábulo muitas vezes é utilizado como uma crítica a esta “obsessão”. Além disso, o fato de não ser um termo conhecido por aqueles que não utilizam a internet ou que não estão familiarizados com expressões da informática, o vocábulo “interneteiro” pode parecer uma espécie de “xingamento”.

15. a) BBS, internet, *modem*, *interface*, configuração, acessar, interneteiro, formatação.

b) Janela, sistema, ícone, maximizar, abortar, fazer programa, vírus.

c) *Significado antigo*

Janela: segundo o *Dicionário Aurélio*, “abertura na parede de um edifício para deixar que nele entrem a luz e o ar”.

Sistema: dentre vários significados, pode-se definir sistema como um conjunto de elementos, materiais ou ideais, entre os quais se possa encontrar ou estabelecer alguma relação: “disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que funcionam como estrutura organizada”; “conjunto de instituições políticas e sociais, e dos métodos por ela adotados, encarados quer do ponto de vista teórico, quer do de sua aplicação prática” (*Dicionário Aurélio*).

Ícone: imagem; símbolo; “coisa, pessoa ou fato que evoca certas qualidades ou características de algo, ou que é muito representativo dele” (*Dicionário Aurélio*).

Maximizar: elevar ao máximo; aumentar tanto quanto possível; superestimar.

Abortar: interromper, espontaneamente ou por vontade própria, um processo de gestação.

Fazer programa: no texto, o autor atribui à expressão um sentido figurado; algo como sair com alguém com intenções amorosas, ter uma “aventura amorosa”.

Vírus: agente infeccioso que se reproduz no interior do organismo dos seres vivos.

Significado novo

Janela: “região retangular na tela do computador delimitada pela representação de uma moldura, destinada a exibir as informações de um processo em execução” (*Dicionário Aurélio*).

Sistema: “conjunto de programas destinados a realizar funções específicas” (*Dicionário Aurélio*).

Ícone: na informática, “figura apresentada na tela, geralmente ‘clicável’, usada para identificar e/ou acionar um programa ou um recurso de um programa” (*Dicionário Aurélio*).

Maximizar: na informática, aumentar tanto quanto possível a “janela” que estiver aberta na tela do computador.

Abortar: no jornalismo, não terminar, não concluir uma matéria, não levar a termo; na informática, cancelar a execução de um programa ou comando antes de sua conclusão normal.

Fazer programa: na informática, criar um programa para ser executado no computador.

Vírus: “programa estranho ao sistema do computador capaz de copiar e instalar a si mesmo, geralmente concebido para provocar efeitos nocivos ou estranhos à funcionalidade do sistema ou dos dados nele armazenados” (*Dicionário Aurélio*).

d) Na primeira parte da afirmação, o contexto é o momento vivido pela geração de 68, que lutou pela liberdade de expressão e de comportamento. Nesse contexto, o vocábulo “sistema” refere-se aos governos conservadores e aos métodos autoritários e repressores por eles adotados. A geração de 68 lutou para alterar esse estado de coisas, derrubando o “sistema” vigente. Na segunda parte, o contexto é o do campo da informática e dos problemas enfrentados pelos usuários de computador; “sistema”, nesse caso, deve ser entendido como “conjunto de programas destinados a realizar funções específicas”.

É comum que o sistema apresente problemas (quando falta energia, quando ocorre uma falha técnica, quando um vírus se instala em um programa); quando isso ocorre, costuma-se dizer que “o sistema caiu”.

16. a) Atribuiu-se à expressão “Eu abortei!” o sentido de interrupção (espontânea ou proposital) da gravidez. Por isso, o mal-entendido.

b) O que a jovem repórter queria dizer era que estava rejeitando uma matéria, isto é, não levaria adiante uma reportagem; estava, portanto, “abortando a matéria”.

17. a) “Tecnofobia” é formada a partir da junção do radical grego *tecno*, que significa “arte”, “técnica”, a outro radical grego, *-fobia*, que significa “medo”, “horror”, “aversão”. Sendo assim, “tecnofobia” seria o medo ou a aversão à tecnologia. O vocábulo “tecnofilia” é formado pelo mesmo processo: ao radical *tecno*, junta-se *-filia*, que significa “amor”, “afinidade”, “atração”. O termo “tecnofilia” pode ser definido, portanto, como o amor ou a atração pela tecnologia.

b) Manifestações de “tecnofobia”: “Falar mal hoje do computador é tão inútil e reacionário quanto foi quebrar máquinas no começo da primeira Revolução Industrial.” Manifestações de “tecnofilia”: “[...] ficar rendendo homenagem à arrogância e onipotência do computador como se ele fosse tornar obsoleta a inteligência humana, como um salvador da pátria, como se fosse resolver todos os nossos problemas, como se fosse o marco zero de uma nova civilização, como um exterminador do futuro: Ele vai acabar com o livro, vai acabar com o jornal, vai acabar com isso e com aquilo.”

c) A tecnofobia, segundo o autor, é obsoleta porque não é possível negar o avanço tecnológico e os benefícios que ele trouxe para a vida cotidiana (maior rapidez, maior facilidade, diminuição de distâncias etc.). Zuenir afirma que o computador veio para ficar. Por outro lado, adotar uma atitude de adoração e endeuamento do computador é tão prejudicial quanto a aversão a ele. Sem dúvida, ele facilita a nossa vida, mas continua a ser uma máquina e, portanto, precisa da inteligência humana para funcionar; ele não pode ser visto como o “grande salvador”, como a solução para todos os problemas da humanidade. O computador, na concepção de Zuenir Ventura, “é burro, burro como um robô, só sabe repetir, não sabe nada que você já não tenha sabido antes. Além de não ter imaginação, rejeita o desconhecido e a originalidade”.

18. Zuenir procura, no final do texto, enfatizar a idéia de que não se deve adotar uma postura radical de aversão ou de endeuamento em relação ao computador. O argumento utilizado por ele é o de que o computador não tem discernimento para identificar uma palavra que não esteja digitada de maneira completa ou que tenha um erro de ortografia. Como máquina que é, só consegue reconhecer aquilo que está em sua memória. Sendo assim, ele não é “um bom entendedor”, pois uma palavra incompleta, como “árvor”, não seria entendida por ele. Da mesma forma que o indivíduo da piada pode não perceber que está sendo insultado, o computador é um “becil” incapaz de entender “meia palavra”.

19. O dicionário cria um novo sentido para palavras conhecidas a partir de uma segmentação diferente dos vocábulos. O novo sentido é criado através dos significados particulares de cada uma das partes da palavra. Exemplos: Fornece + dor; vi + dente. Esse novo sentido é inesperado, por isso o efeito de humor.

20. O processo é o de composição por justaposição.

21. Composição por aglutinação: açúcar + careiro.

22. a) vogal de ligação b) sufixo c) radical d) desinência modal-temporal e) sufixo formador de substantivo

23. b

24. *Fobia:* inimizade, ódio, medo, pânico. *Claustrofobia:* medo, pânico de lugares fechados. *Hidrofobia:* medo, pânico de água. *Fotofobia:* medo, pânico de luz ou extrema sensibilidade a ela.

25. O processo utilizado é o hibridismo, isto é, os vocábulos são formados a partir de radicais tirados de línguas diferentes. Em claustrofobia (*claustr*: “lugar fechado”), hidrofobia (*hidro*: “água”) e fotofobia (*foto*: “luz”), o primeiro radical é latino e o segundo, grego.

26. c

27. a) A expressão **cão-quente**, em lugar de **cachorro-quente**.

b) Utilizou-se **cão-quente**, substituindo-se por um sinônimo um dos elementos de um nome composto, o que o processo de formação de palavras (no caso, a composição) não admite.

28. b

29. b

1. a) No contexto do poema de Manoel de Barros o sentido do prefixo é de negação (despropósitos = sem propósito, sem sentido).
- b) No poema de Manoel de Barros o *eu lírico* declara que o menino gostava de coisas que não faziam sentido, não tinham pertinência: “despropósitos” como “carregar água na peneira” e “montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos”. Todas as metáforas usadas no poema para descrever o que significa “carregar água na peneira” têm como função tipificar as ações do garoto como o que não faz sentido, não tem propósito concreto (a não ser indicar uma alma de poeta).
2. a) O sentido é de negação, como em “desfavorecer”.
- b) Eddie está sugerindo que eles recuem, pois estão em desvantagem de “dez para um” em relação ao inimigo.
- c) A palavra é “desvantagem”, também formada a partir do prefixo *des-*, que significa, mais uma vez, negação; no caso, “não-vantagem” ou “sem vantagem”.
3. No primeiro quadrinho, Eddie utiliza o verbo “aproximar” para se referir à chegada do “inimigo”. Ao ser informado da desvantagem em que ele e Hagar se encontram, sugere a retirada a partir do neologismo formado com o acréscimo do prefixo com valor negativo à palavra “aproximar-se”.
4. Seria possível concordar com a afirmação do autor, pois o uso de termos estrangeiros, principalmente os advindos do inglês, não só indicam modismo ou mesmo afetação, mas, acima de tudo, uma intenção, por parte do falante, de garantir um certo *status* a partir do uso desses termos. Na verdade, cria-se, através do uso de estrangeirismos, uma falsa idéia de sofisticação: é mais “chique” fazer um *coffee-break* em lugar de uma “parada para o café”. Seguindo esse raciocínio, é melhor “estartar” que “começar” ou “iniciar”, portanto, nada mais lógico que “reestartar” depois do *coffee-break*.
5. “Reestartar” significa “reiniciar”, pois o prefixo *re-* dá a idéia de fazer de novo, portanto, recomeçar ou retomar a palestra.
6. a) O termo é “ex-amplo”.
- b) Ele foi formado pelo acréscimo do prefixo *ex-* ao adjetivo *amplo* (que tem grandes dimensões). Trata-se, evidentemente, de um neologismo.
- c) O trocadilho ocorre entre o substantivo *exemplo* (referência ao comportamento exemplar da pessoa que consegue emagrecer por meio de uma dieta) e o termo “ex-amplo”, cuja leitura produz um som muito semelhante ao de “exemplo”. A idéia, aqui, é a de que alguém que emagrece pode ser qualificado como uma pessoa que deixou de ter dimensões avantajadas, portanto, que deixou de ser “amplo”.
7. a) A palavra é “sonhante”.
- b) Ela foi formada pelo acréscimo do sufixo *-ante* (formador de substantivos e adjetivos) ao radical *sonh-*.
- c) “Sonhante” significaria “aquele que sonha”. Como se pode observar na tirinha, os pés do Garfield parecem “sonhar” que estão caminhando.
- d) Garfield deriva “sonhante” de sonhar do mesmo modo que “dormente” é derivado de “dormir” (radical *dorm-* + sufixo *-(e)nte*). O que leva Garfield à criação do termo com o mesmo sufixo da palavra “dormente” é o significado dessa: “pés que dormem”. Na tira, os pés de Garfield dormem e sonham; são, portanto, “sonhantes”.
8. Carlos Drummond de Andrade constrói novas palavras (e sentidos) a partir do acréscimo de sufixos ao radical *chuv-*, da palavra “chuva”.
9. Chuvosíssima, chuveirando, chuvadeira, chuvadonha, chuvinhenta, chuvil, chuvavam, chuvarada, chuvência.
10. a) O poeta trabalha com o radical *pluvi(o)-* (chuva). Primeiro ele realiza o acréscimo do sufixo *-oso* a esse radical, formando a palavra “pluvioso”, por derivação sufixal e, em seguida, acrescenta um vocábulo (“medonha”) a esse mesmo radical, formando a palavra “pluvimedonha” por composição.
- b) Ao acrescentar o sufixo *-oso* (provido ou cheio de) ao radical, o poeta “recria” o vocábulo “chuvoso”. Ao unir o radical à palavra “medonha”, atribui à maria uma característica negativa, a de “chover terrivelmente”.
11. Todas as palavras formadas apresentam uma conotação negativa. Ao utilizá-las como qualificadores para “maria”, o poeta atribui a

- ela o sentido negativo evocado pelas novas palavras. Esse processo reforça o sentido negativo assumido pela associação, no poema, entre a chuva que irrita o *eu lírico* e “maria”, levando o leitor a perceber que a sensação de opressão e infelicidade atribuída, inicialmente, à chuva parece ser provocada, de fato, pela presença de “maria”.
12. De “avançar” (um verbo) fez-se “avanço” (um substantivo). Para formar o substantivo correspondente ao verbo, em vez de se anexar um sufixo (como acontece, por exemplo, entre “balancear” e “balanceamento”, “curtir” e “curtição”), retira-se o *r* do infinitivo, e a palavra passa a terminar nas vogais *a*, *e* ou *o*. É o que se chama de *derivação regressiva* ou *deverbal*.
 13. São exemplos desse processo, entre outras, as seguintes palavras: Podar, a poda; combater, o combate; regressar, o regresso; manufaturar, a manufatura.
 14. O neologismo é formado por derivação parassintética, uma vez que foram acrescentados, simultaneamente, ao radical *mex(i)-* o prefixo *-i* e o sufixo *-vel*.
 15. Não, pois o termo “imutável”, embora seja formado pelo mesmo prefixo do neologismo em questão, não recebe o sufixo (*-vel*) simultaneamente. A derivação, nesse caso, pode ser feita por etapas, pois existe, na língua, a forma “mutável”, na qual entra apenas o sufixo *-vel*. Como o aluno viu, nesta unidade, é a simultaneidade da afixação que determina a parassíntese.
 16. a) O processo em questão é o de derivação imprópria, que ocorre quando uma palavra muda de classe gramatical sem que sua forma original seja modificada.
 - b) Na frase transcrita, o processo de derivação imprópria ocorre a partir da substantivação de dois adjetivos: “famoso”, substantivado pelo artigo definido masculino; e “imexível”, substantivado pelo adjetivo “famoso” e, também, por extensão, pelo artigo definido.
 17. O termo “rejuvenescer” apresenta, simultaneamente, o prefixo *re-* e o sufixo *-escer*, sendo formado, portanto, por derivação parassintética.
 18. As duas palavras são formadas a partir de derivação prefixal, com o acréscimo dos prefixos *des-* e *dis-* à palavra *tratar* ou *trato*.
 19. Em cada uma das palavras há o acréscimo de um prefixo, *des-* ou *dis-*, que indicam negação, e um sufixo, *-ada*, que significa, nesse caso, efeito de uma ação (de destratar ou de distratar).
 20. a) O “deslize” foi cometido na palavra “emprestável”.
 - b) O termo pretendido era “imprestável”.
 - c) O efeito de sentido curioso é provocado pela troca dos prefixos, em que “imprestável” designaria um indivíduo sem serventia, inútil. Esse termo é formado pelo acréscimo do prefixo *i(m)-* (privação, negação) ao adjetivo *prestável*. Embora “emprestável” não exista como palavra no Português, ela poderia ser formada pelo acréscimo do prefixo *em-* (com o sentido de “aquisição de uma qualidade ou de um estado novo; transformação”) ao verbo *prestar* + *-vel* (empregado na acepção de “indivíduo que se candidata a ou possui méritos para exercer determinado cargo/função”). Essa palavra poderia, se existisse, fazer referência a “algo” que pode ser emprestado. No caso, esse “algo” seria justamente o Zé do boné, marido de Flô, que está sendo criticado pela sogra por mostrar-se **imprestável**.
 21. a) Segundo a leitora, o sufixo seria “pouco nobre”: designa a nacionalidade de um povo subdesenvolvido (brasileiros) ou profissões que, embora sejam respeitáveis, não têm *status*.
 - b) O sufixo *-eiro* pode indicar origem, procedência ou nacionalidade e também ocupação, profissão, arte ou ofício.
 22. A palavra “banqueiro” indicaria que o raciocínio da leitora não se fundamenta, pois, nesse caso, o sufixo indica uma profissão que tem *status*. Ao afirmar que o uso do sufixo nesse vocábulo “pode ser um julgamento inconsciente de caráter feito pela língua”, Luis Fernando Veríssimo sugere que o sufixo poderia indicar a falta de caráter daqueles que o ostentam.
 23. Porque, segundo a leitora, deveríamos adotar um adjetivo pátrio que não fosse derivado do sufixo *-eiro*, pois, dessa forma, teríamos mais auto-estima e nossas chances de desenvolvimento aumentariam. É evidente que não será a modificação do adjetivo que designa a nossa nacionalidade que provocará uma alteração na configuração política, econômica e social do nosso país.

24. a) Os termos cognatos são *ladroagem* e *bioladroagem*.
 b) Os dois termos foram formados a partir do acréscimo de afixos ao verbo *ladroar*. No caso de *ladroagem*, temos uma derivação sufixal (o sufixo *-agem* foi acrescido a *ladroar*). Em *bioladroagem*, temos o acréscimo do prefixo *bio-* ao substantivo *ladroagem*.
 c) Sim. O substantivo *bioladroagem* é um neologismo criado para referir um novo tipo de crime: o roubo de animais.

25. a) Neste contexto, “ensanduichar”, tendo como objeto direto o substantivo **atividades**, tem o sentido de **encaixar, espremer** (inserir, forçando) uma atividade entre outras duas. A expressividade ou sugestividade da palavra provém de ser ela um neologismo formado a partir de **sanduíche** (*en+sanduíche+ar*), constituindo uma metáfora criada a partir de uma realidade marcante e característica da classe de jovens a que o texto se refere. A idéia de sanduíche está associada, também, à idéia de *fast food* (alimentação rápida), o que torna a palavra “ensanduichar” extremamente adequada e coerente com o modo de vida dos jovens, marcado pela correria e pela falta de tempo.

b) O ditado corrente diz que “é preciso separar o joio do trigo”. O joio é uma erva daninha, muito semelhante ao trigo e que, caracteristicamente, cresce nas plantações de trigo. Na passagem bíblica que deu origem ao ditado, o joio representa o mal, que é semeado pelo “inimigo” (satanás), enquanto o trigo representa o bem, que deve ser cultivado. O que é preciso é discernimento para separá-los, ou seja, escolher o que convém e afastar o que não interessa.

c) A palavra “deletar” confere ao texto um ar de atualidade por constituir um neologismo, formado a partir do verbo inglês *to delete* (apagar, suprimir), de largo uso no universo da informática. Daí seu emprego, além de trazer a marca da atualidade, ser extremamente adequado quando aplicado a jovens de uma classe sabidamente adepta do computador.

26. Como, ao radical *sandwich-*, são acrescentados, simultaneamente, o prefixo *en-* e o sufixo *-ar*, temos o processo de derivação parassintética.

Capítulo 8

1. a) Texto 1: organizado em torno do eixo denotativo da linguagem. Texto 2: organizado prioritariamente em torno do eixo conotativo da linguagem.

b) No caso do Texto 1, o que se constata é a intenção de informar o leitor de uma revista sobre o comportamento de algumas mulheres chinesas que, proibidas de ler e escrever, desenvolveram um sistema próprio de escrita que burlava essa proibição. O Texto 2 apresenta uma mulher cuja vida está organizada em torno da família. Observa-se que, na introdução do conto “Amor”, é basicamente conotativo o valor que se pode atribuir à seqüência de ocorrências de predicados verbais introduzidos por “crescia”. Essa seqüência é anunciada pela palavra **sementes**, também usada conotativamente.

2. a) “Rodar”. “Rodar” é a palavra que melhor estabelece a relação entre patrocinado (o cinema) e patrocinador (Petrobras) porque pode ser entendida tanto como “rodar” um filme (associando-se portanto a cinema, pois passa a significar *filmar, fazer um filme*), como “rodar” um veículo (associando-se a Petrobras, uma distribuidora de combustíveis, pois passa a significar *dirigir, mover-se sobre rodas*).

b) A frase “E você tem um papel muito importante nesta história” pode ser entendida de duas maneiras a depender do significado atribuído à palavra “papel”. Podemos entender que o interlocutor do texto (você) passará a ser um ator nesta história (“papel”, nesse caso, significa parte a ser representada em um filme). Outra interpretação possível é a de que, ao abastecer o carro em um posto BR, o consumidor desempenha uma função importante na história do patrocínio da Petrobras à mostra do cinema (“papel”, nesse caso, tem o sentido de função importante).

3. a) Saber calar é mais valioso que saber falar.

b) Os filhos acabam por seguir os passos dos pais.

c) As pessoas perseverantes sempre atingem seus objetivos.

4. a) O sentido do provérbio é o de que as pessoas que se comunicam bem vão longe, chegam a qualquer lugar que desejem.

b) A resposta não confirma o sentido, pois, segundo o “Livro dos provérbios”, esse provérbio deve ser entendido de outra maneira:

“Roma não admite desbocados.” Esse seria o sentido denotativo dos termos “Quem tem boca vai a Roma” (portanto, quem *não tem boca* não pode ser admitido em Roma...) e provoca riso porque, como ocorre com provérbios e ditos populares, as palavras são tomadas sempre no seu valor conotativo. Interpretá-las denotativamente não faz sentido.

c) O termo “desbocado”, nesse caso, deveria ser entendido como fazendo referência a pessoas que falam palavrões. E o provérbio, nessa leitura “humorística”, significaria, literalmente, “Roma não admite quem fale palavrões”.

5. b

6. a

7. a

8. a) As figuras de palavra utilizadas foram a metonímia (os azuis) e a metáfora (no chão).

b) No caso, o jornal francês fez uso da cor da camisa da Seleção Francesa para indicar a derrota do time. Assim, os “azuis” são os jogadores metonimicamente referidos pela cor do uniforme que utilizam. A metáfora foi construída pela idéia da derrota que abate, deruba os jogadores, os põe “no chão”.

c) **Sugestão: Os canarinhos no céu.** O importante, nesse caso, é que os alunos consigam construir uma manchete em que uma metonímia e uma metáfora sejam utilizadas para fazer referência à vitória da Seleção Brasileira. Canarinhos, no caso, alude metonimicamente aos jogadores da Seleção Brasileira (pela cor da camisa). No “céu” alude, metaforicamente, à sensação de vitória provocada pela conquista do pentacampeonato mundial.

9. c

10. Trata-se de uma catacrese porque o termo “embarcar”, originalmente, referia-se apenas à entrada das pessoas em barcos. Como, no exemplo, as pessoas estão entrando em um trem, temos a ocorrência de uma catacrese.

11. O jogo de palavras é construído a partir das expressões “altas juras” e “juros altos”. A personagem vale-se desse trocadilho para criticar uma prática comum na política brasileira: antes das eleições, os candidatos costumam fazer muitas promessas de melhoria de vida para a população (“altas juras”); depois de eleitos, adotam medidas econômicas que contradizem as promessas feitas (“juros altos”).

12. a) Ela teve uma terrível hemorragia. b) Carlos foi o protagonista (ou o ator principal) da peça. c) Aquela garota acabou de rolar a escada. d) Fizeram a reversão total (ou de todas) das medidas anunciadas.

13. d

14. A repetição de termos que iniciam segmentos (a preposição “de”, que inicia os versos 6, 7 e 8) é denominada anáfora.

15. a) A figura é o polissíndeto.

b) Há diversos exemplos: “... e chorar, e adormecer/E se nutrir”; “e despertar/Um dia à luz e ver, ao mundo e ouvir/E começar a amar e então sorrir”; “E crescer, e saber, e ser, e haver”.

16. O uso recorrente de polissíndetos faz com que, ao ler o poema, perceba-se que as ações nomeadas (respirar, chorar, adormecer, despertar, nascer, crescer...) repetem-se ao longo da existência. A repetição da conjunção coordenativa “e” torna esse processo mais evidente, sugerindo um movimento ininterrupto.

17. b

18. O *eu lírico* faz uso da *apóstrofe* para se dirigir a Cecília, a quem ele “fala” em seu poema.

19. a) O *eu lírico* compara Cecília, na primeira estrofe, à “onda ao termo da luta”: forte e frágil. Na segunda estrofe, a mulher é comparada ao ar por ser diáfana como este elemento da natureza. A figura utilizada é a *comparação*, evidenciada pela presença do conectivo **como**, que indica a relação explícita de semelhança que se pretende estabelecer (“como a onda ao termo da luta”/ “como o ar”).

b) O poeta compara Cecília à onda, na primeira estrofe, mas marca a oposição entre as duas: “a onda é água que afoga”, Cecília é enxuta. Na segunda estrofe, o elemento de comparação com o ar, como já dissemos, é o fato de ambos serem diáfanos, mas Cecília, em contraste com o ar, não pode ser limitada (“o ar tem limites”/ “Tu, quem pode te limitar?”).

c) Manuel Bandeira utiliza *antíteses* para marcar a oposição.

20. a) “Cair das nuvens” significa decepcionar-se, ser surpreendido desagradavelmente por algum acontecimento e/ou comportamento.

Há várias expressões que fazem uso figurado do verbo cair. Seria interessante lembrar, por exemplo, “cair duro” (eufemismo para morrer ou sucumbir ao cansaço), “cair de quatro” (surpreender-se), “cair fora” (fugir).

b) A figura de pensamento presente nas máximas é a ironia.

c) Não, as falas de Brás Cubas não podem ser vistas como “máximas” porque não expressam escolhas individuais. É evidente que se pode suportar pacientemente a cólica que **outra pessoa** está sentindo. Também é óbvio que, por maior que seja o desapontamento de alguém, é melhor “cair das nuvens, que de um terceiro andar”, mas esse é o tipo de opção que não se apresenta para as pessoas. É importante identificar a ironia, porque é o seu uso que torna impossível aceitar como “máximas” as falas de Brás Cubas.

21. Comentário: o aluno deve, em primeiro lugar, lembrar-se do conceito de paradoxo (contra-senso, contradição aparente), para, no momento da leitura do texto, perceber as relações contraditórias entre os católicos e as recomendações comportamentais a eles determinadas pelo papa. Nota-se, dessa análise, um comportamento altamente contraditório por parte desses fiéis, porque se dizem seguidores do papa e, no entanto, desconsideram todas as proibições por ele estabelecidas no que diz respeito ao uso da camisinha e à prática do aborto. A conclusão necessária é a de que muitos fiéis praticam o que se pode definir como “catolicismo de fachada”, ou seja, dizem-se católicos, mas desconsideram as recomendações da Igreja sempre que desejam agir de modo contrário ao que ela determina.

22. a) A expressão pode ser entendida em sentido literal (na escuridão, sem luz) ou em sentido figurado (irrefletidamente, sem pensar).

b) Há uma relação entre o sentido literal do termo e o Dia dos Namorados. Fica implícito no trecho “tanta coisa para se fazer no escuro” uma alusão ao fato de que namorar “no escuro” (literalmente) seria uma das tantas coisas agradáveis de se fazer nessa situação.

23. A interpretação adequada seria a que considera o sentido figurado do termo, isto é, não se deve fazer um seguro de maneira irrefletida, sem pesquisar qual deles oferece as maiores vantagens. A seguradora, neste caso, estaria afirmando que o seu seguro oferece as melhores condições para o segurado.

24. a) Os provérbios originais são: “Quem não deve não teme”; “Quem tudo quer tudo perde”; “A pressa é inimiga da perfeição”; “De grão em grão a galinha enche o papo”.

b) Nos três primeiros provérbios, Max Nunes mantém a estrutura do provérbio original, porém substitui a última palavra por um vocábulo de som semelhante mas de significado completamente diferente, conferindo assim um sentido novo ao dito popular. No último, ao introduzir o conectivo “e” e o pronome pessoal “eu”, o autor produz um ditado com sonoridade semelhante ao original, mas com significado diverso. O provérbio original tem sentido conotativo e significa que quem persiste atinge seus objetivos; a reconstrução de Max Nunes tem sentido denotativo e significa que a galinha engorda e o sujeito a come. Por essa “subversão de sentidos” dos provérbios originais, o autor obtém um grande efeito de humor.

25. a) Os dois enunciados têm sentido conotativo. No primeiro, apesar de as personagens estarem de fato em uma estrada, o sentido pretendido pelo autor não é o literal. “Estrada da vida”, nesse caso, significa algo como “o caminho que percorremos ao longo de nossa existência”. O segundo enunciado tem o seu sentido conotativo construído pelo valor metafórico do primeiro: da mesma forma que a palavra “estrada” não pode ser entendida literalmente, a expressão “em obras” também não.

b) A placa com o enunciado “em obras”, em seu sentido denotativo, sugere que o percurso da estrada será acidentado ou que não será possível prosseguir. Na tira, ao associar esse enunciado ao anterior, o autor pretende insinuar que Frank e Ernest terão problemas ao percorrerem a “estrada da vida”.

26. O narrador utiliza-se da *metonímia* para marcar as diferenças entre as personagens, caracterizando-as a partir das mãos. Há uma relação de contigüidade em que a mão de cada personagem remete à sua condição social ou ao seu ofício. Há teóricos que denominam *sinédoque* esse tipo específico de metonímia (*a parte pelo todo* ou *vice-versa*).

27. a) Ao se estabelecer a comparação introduzida por **Assim como**, há pelo menos duas possibilidades para os versos:

• **Assim como** a tua saudade, / o aço da navalha **também** corta...

• **Assim como** a tua saudade corta, / **também** o aço da navalha...

b) Se o verbo “atrapalhar” estivesse flexionado de acordo com a norma-padrão, a sonoridade da quadra heptassilábica estaria comprometida, pois estaria desfeita a rima com a palavra “faia”. Além disso, vale dizer que, com a modificação, o efeito de sentido seria prejudicado, porque a troca implicaria uma incoerência lingüística, pois o restante do texto apresenta traços da variante falada popular e informal da língua caipira.

28. a) No segundo período do segundo parágrafo há duas orações, em que os mesmos termos se repetem, mas em ordens diversas. Essa repetição com inversão forma um *quiasmo*: “Um contador de histórias (a) é justamente o contrário do historiador (b), não sendo um historiador (b), afinal de contas, mais do que um contador de histórias (a).”

b) O cronista, com esse *quiasmo*, sugere que tanto o contador de histórias quanto o historiador narram determinados acontecimentos. Por isso, ele afirma que o historiador não é, “afinal de contas, mais do que um contador de histórias”. Mas também há diferenças entre eles: o historiador está no universo da cultura erudita; o contador de histórias pertence ao universo popular e, além disso, aceita que “contar o que se passou é só fantasiar” (o que nos permite pressupor que o historiador opera com fatos reais). Daí dizer-se que o “contador de histórias é justamente o contrário do historiador”. Esse jogo de palavras, exemplo de que “a Língua Portuguesa é engenhosa”, brinca com a idéia de que um historiador que não sai de casa para observar o mundo apenas fantasia a realidade, merecendo ser considerado “um puro contador de histórias”.

29. c

30. **Hipérboles**: “Já dois anos se passaram longe da pátria. Dois anos! Diria dois séculos.”

“Tenha embora Lisboa os seus mil e um atrativos, ...”

Prosopopéia: “... pelos murmúrios das florestas, ...”

31. a

32. A construção da ironia é feita em dois níveis: no nível textual, ela é forjada pela divergência entre o título da tira (“Agradecimentos”) e as razões apontadas pelo autor para sentir-se grato (o barulho da britadeira, às oito horas da manhã e a música ao vivo que vem do bar em frente ao seu prédio). O segundo nível de construção da ironia é pragmático, porque o autor conta com a experiência real do leitor, para que ele perceba não haver nada digno de agradecimento nessas duas situações (na primeira, o barulho acorda quem gostaria de dormir mais um pouco; na segunda, impede de dormir quem gostaria de fazê-lo). É o nosso conhecimento dessas situações que nos permite avaliá-las e compreender o discurso irônico da tira.

Capítulo 9

1. O *Dado 1* apresenta um símbolo bem conhecido. Ele é, sim, um texto, porque, além das informações que podemos identificar (um cigarro com uma faixa vermelha sobre ele), atribuímos um sentido diferente a essas informações: elas indicam um local onde é proibido fumar. O *Dado 2* não pode ser considerado um texto. Podemos identificar algumas informações (fundo lilás, algarismo 28), mas não temos como lhes atribuir sentido algum. Esse algarismo representa o quê? Não há informações suficientes para se criar um sentido para o que se vê. O *Dado 3* também é um texto: podemos identificar, dentro de uma lata (parecida com as latas de sardinha vendidas nos supermercados), o que parece ser a planta de um apartamento (são identificados o quarto, a sala, a cozinha e o banheiro). Se juntamos a imagem da lata de sardinha com a planta de um apartamento, concluímos que o autor desse desenho procura indicar que há apartamentos muito pequenos, dentro dos quais as pessoas se sentem como sardinhas em lata.

2. Em **todos** os exemplos, os alunos devem perceber a diferença **formal** no que diz respeito à ortografia utilizada há cem anos e a de hoje. Nas respostas que seguem, só serão feitas observações com relação à forma quando se tratar de outro aspecto, que não o ortográfico. a) Em termos de conteúdo, se os jornais atuais fossem noticiar a abertura de todos os novos estabelecimentos comerciais, não haveria espaço para quaisquer outras notícias. b) Da mesma forma que se constatou no caso do exemplo anterior, se os jornais de hoje fossem publicar notícia para cada pequeno golpe dado por trambiqueiros, não haveria espaço para outras notícias. Golpes dessa

natureza, para serem alvo da atenção de jornais atuais, precisam envolver grandes quantias de dinheiro. O valor envolvido e o tipo de golpe aplicado pelo “gatuno” não constituiriam um fato jornalístico significativo. c) Uma notícia sobre o número de sacas de café recebidas em um carregamento não constituiria um fato digno de ser publicado nos jornais atuais. d) A notícia da prisão de três cidadãos comuns por terem cortado os fios telefônicos de um bairro não interessaria hoje em dia, a não ser a título de curiosidade pelo motivo apresentado pelos italianos para realizarem tal ato.

3. Esse é um exercício de resposta livre dos alunos. O importante, no momento da correção, é verificar se o aluno foi capaz de eliminar o que havia de “antigo” nas notícias (seja em termos formais, seja em termos de conteúdo), transformando até mesmo o modo de apresentação dos acontecimentos, para adequá-los aos nossos dias. É claro que, para fazer isso, o aluno precisará inserir elementos e modificar acontecimentos. **Sugestão:** achamos que seria interessante montar um painel, em sala de aula, com as melhores notícias redigidas pelos alunos, ao lado das suas versões “originais”, para que se possam perceber melhor as diferenças e as transformações sofridas pela língua nesses cem anos.

4. Para compreender os anúncios, devem-se conhecer dois episódios bíblicos: o primeiro refere-se à expulsão de Adão e Eva do Paraíso, depois de terem cometido o pecado original; o segundo, ao episódio do patriarca de Noé, que recolheu casais de todas as espécies animais em sua arca para garantir a preservação da espécie depois do dilúvio que durou 40 dias e 40 noites e que tinha como objetivo punir a humanidade por seus “pecados”.

5. Nos dois textos, o título, que faz referência aos classificados que seriam publicados na época em que os fatos ocorreram, já indica que serão apresentados contextos específicos. Mas os elementos que, de fato, especificam tais contextos são: no texto I, a descrição do Éden e as expressões “Um paraíso.”, “Antigos ocupantes despejados por questões morais.”, “Negócio de Pai para filhos.”, “Tratar com Deus.”; no texto II, os seguintes trechos indicam os fatos a que se refere o anúncio: “Casais para um cruzeiro de 40 dias e 40 noites.”, “Ótima oportunidade [...] preservar a espécie.”, “Trazer guarda-chuva.”, “Tratar com Noé.”.

6. O contexto a que se refere a charge é o dos avanços científicos na área da genética, os quais possibilitariam a encomenda de bebês com características genéticas previamente estabelecidas por seus pais.

7. O desenhista critica uma espécie de “linha de montagem” de bebês com “certificado de qualidade”, isto é, com os avanços na área da manipulação genética que permitem determinar previamente as características dos bebês. O cartunista parte da opinião de que, na sociedade atual, os pais optariam pela “encomenda” de crianças que tivessem o padrão de beleza vigente.

8. A utilização da figura da cegonha, que, no imaginário popular, é quem traz os recém-nascidos (há uma expressão popular para a intenção de engravidar: “encomendar um bebê à cegonha”), dizendo que, em uma semana, recebeu a encomenda de três Brad Pitts, ator americano considerado padrão de beleza, o que confirma a preferência por crianças belas. A palavra “genoma” no canto esquerdo superior, aliada aos outros elementos analisados, contribui para que se chegue à crítica feita pelo desenhista: a manipulação genética possibilitará a realização de um desejo que antes dependia apenas da natureza: garantir um filho perfeito do ponto de vista estético.

9. a) A expressão é empregada usualmente em sentido figurado, significando que cada indivíduo tem uma maneira de pensar.

b) Na tira, a expressão deve ser interpretada em sentido literal, ou seja, os vocábulos “cabeça” e “sentença” (pena) devem ser lidos literalmente.

c) O contexto determina o sentido literal. A identificação da profissão do interlocutor de Hagar (um carrasco que executa as sentenças de morte) é o que nos permite fazer esta interpretação da expressão. Ao responder a Hagar que o seu trabalho tem sido exaustivo, entendemos que, para cada cabeça cortada por ele, há a execução de uma sentença de morte.

10. Um leitor que tenha conhecimentos de informática.

11. Do contexto podemos extrair indícios do interlocutor preferencial do texto: leitores que façam uso ou sejam conhecedores de informática, uma vez que este é o público-alvo preferencial da revis-

ta da qual foi extraído o texto. No texto, podemos notar um uso particular da linguagem: o uso de termos específicos (processador Celeron de 1 GHz, 128 MB de memória RAM, disco rígido de 20 GB, monitor de 15”, teclado para internet, Windows XP, estabilizador e *kit* multimídia), conhecidos apenas por aqueles que fazem uso da informática, na apresentação do produto oferecido — a nova versão de um computador.

12. A leitoras que desejem pernas “impecáveis”.

13. Do contexto podemos extrair indícios do interlocutor preferencial do texto: mulheres que podem ser acometidas pelas microvarizes ou vasinhas. Observa-se, ainda, que a reportagem chama a atenção para o fato de a procura por tratamentos para as microvarizes se intensificar no verão, quando as mulheres, supostamente, desejam exibir pernas bonitas, sem marcas, impecáveis. No texto, podemos notar um uso culto da linguagem: não há excesso de formalidade, mas não há também reprodução de uma estrutura mais semelhante à da linguagem oral, já que se trata de um texto jornalístico, publicado em uma revista de caráter informativo. Além disso, há uma referência implícita ao interlocutor por meio da expressão “uma em cada cinco mulheres” e do pronome “todas” em “todas querem ficar com as pernas impecáveis”.

14. Um leitor fumante que deseje largar o vício.

15. Do contexto podemos extrair indícios do interlocutor preferencial do texto: um fumante que deseje largar o vício, mas encontra dificuldades em fazê-lo, dado o apelo emocional das campanhas de fumo e as necessidades psicológicas que o cigarro supostamente supre. No texto, podemos notar um uso particular da linguagem: sem muita preocupação com grandes formalidades, o texto reproduz uma estrutura mais semelhante à da linguagem oral, a de uma conversa com o fumante. Além disso, há uma referência explícita ao interlocutor por meio do uso dos pronomes “suas” / “seu”, além do uso do imperativo em “Portanto, *não substitua* seu impeto por alguns tragos”.

16. Trata-se do envio de cartas contaminadas a autoridades e funcionários do Congresso dos Estados Unidos. Os envelopes continham um pó branco no qual foi encontrada a bactéria do Antraz.

17. De maneira extremamente irônica e com uma dose de humor negro, ao sugerir que a personagem da charge preferiria receber Antraz, em sua correspondência, em lugar das “contas e mais contas” que chegavam.

18. Para garantir que o contexto seja compreendido pelos leitores, o desenhista faz uma referência específica à arma biológica utilizada (o Antraz), ao meio pelo qual os terroristas espalharam o terror (o correio), por meio do recebimento das contas a serem pagas pelo personagem da charge, e à roupa de proteção contra contaminação que ele utiliza para olhar a sua correspondência.

19. a) Zezé e seu irmão interpretaram o verbo literalmente. Quando a mãe pergunta se eles se “lembraram de escovar os dentes”, respondem afirmativamente, já que, de fato, *se lembraram* de que deveriam escovar os dentes, mas ficaram apenas “na lembrança”, isto é, sem que isso significasse realizar a ação de escovar os dentes.

b) A mãe queria saber se eles tinham escovado os dentes antes de dormir.

c) O contexto. Quando a mãe, depois da resposta afirmativa das crianças à sua pergunta, pede um beijo de boa noite, percebe que eles não tinham escovado os dentes e os questiona; Zezé responde que tinha dito que eles “lembraram”. A garota deixa claro, então, que sua interpretação para a pergunta da mãe não correspondia ao que, de fato, a mãe desejava saber.

20. O texto é uma notícia que faz referência ao comportamento intollerante dos *skinheads*, que enviaram bombas e cartas ameaçadoras a entidades de defesa de minorias.

21. A charge se refere justamente ao contexto apresentado na notícia: o comportamento preconceituoso e violento dos carecas que enviam as bombas a entidades de defesa de minorias.

22. A charge sugere que a violência dos carecas nasce das condições sociais que tolhem as possibilidades de desenvolvimento das crianças de periferia (falta de escola, de trabalho, descrença no poder público etc.). Cumpre destacar que o autor da charge parte de uma visão preconcebida que vê nas dificuldades da vida (todas as privações enumeradas na charge) causas determinantes de um comportamento violento.

23. Os seis quadros que compõem a charge apresentam uma espécie de evolução da agressividade e da violência. O rosto da personagem vai se alterando gradualmente, o que acentua a idéia de que a violência é resultado de um processo social.

Capítulo 10

1. a) Segundo a autora, há leitores “técnicos”, isto é, pessoas alfabetizadas que dominam “a técnica de juntar as sílabas”, mas que dizem não gostar de ler e que utilizam a leitura de maneira muito restrita, apenas como instrumento para obter informações de ordem prática para a vida cotidiana em um mundo “escrito”; e, por oposição, leitores de fato, gente que não só domina a técnica, mas que “curte ler”. Ana Maria Machado diz que uma pessoa afirmar que não gosta de ler equivaleria, na sua opinião, a dizer que ela não gosta de namorar.

b) Gostar ou não de ler, segundo a autora, estaria relacionado ao fato de a leitura ser apresentada para muitos como obrigação, como um “ter que”, o que resultaria no imenso desprazer que muitos afirmam ter com a experiência de leitura. Para Ana Maria Machado, “ninguém devia ser obrigado a ler o que não tem vontade. E todo mundo devia ter a oportunidade de experimentar um bocado nessa área, até descobrir qual é a sua”.

2. A autora se vale de sua experiência de 18 anos como dona de uma livraria infantil. Toda vez que chegava alguém reclamando que o filho ou o neto não gostavam de ler, a autora, em primeiro lugar, aconselhava o adulto aflito a não pressionar a criança com imposições ou conselhos sobre leitura; depois sugeria um livro interessante que deveria ser deixado ao alcance da criança, em um “lugar onde ela pudesse ler escondido”. Dessa maneira, o efeito obtido é o de tirar da leitura a carga de tarefa obrigatória e transformá-la em atividade prazerosa. O resultado, segundo a autora, era o de, inúmeras vezes, o adulto voltar à livraria com uma criança ávida por fazer novas descobertas de leitura.

3. a) Segundo a autora, além da obrigatoriedade normalmente associada à leitura, o fato de os jovens serem muito diferentes e se interessarem por coisas muito diversas impede que um livro em particular agrade a todos. Reforça-se aqui o que a autora já havia afirmado anteriormente: é preciso experimentar muito para se chegar a uma conclusão sobre o tipo de leitura que nos agrada. Por isso é tão difícil, ao se trabalhar com leitura na escola, garantir que a experiência de leitura será prazerosa, já que normalmente se indica um livro de leitura obrigatória para todos os alunos.

b) Esta é uma resposta pessoal. Mas poderíamos adiantar que muitos alunos, além dos dois motivos apresentados pela autora, poderão citar a dificuldade de “atravessar” um livro com muitas páginas e, pior, sem ilustrações; a facilidade de se obterem informações por outros meios, como a televisão; o medo de não conseguirem entender o que está escrito ali, de não perceberem o que o autor quer dizer e ficarem se achando incompetentes; o fato de os livros indicados para eles não serem adequados a sua idade (por exemplo, serem infantis demais ou “adultos” demais); o fato de os livros que os adultos (nós, professores, principalmente) dizem que eles devem ler serem de outras épocas que não lembram nem remotamente o cotidiano deles e o mundo em que vivem, isso sem falar na dificuldade de compreender a linguagem utilizada nesses livros (é claro que temos excelentes autores de outras épocas, mas que não são indicados para esse primeiro contato com a leitura, que tem por objetivo despertar o interesse e o prazer).

Proposta de produção de texto – 1

Por se tratar de uma questão muito pessoal, sugere-se que esta redação não seja avaliada pelo professor. Ele deve corrigi-la, para conhecer um pouco melhor as experiências de leitura dos alunos ou, como opção, pedir a alguns deles que leiam, para a turma, o texto que escreveram. Seria interessante ouvir o que pensam sobre leitura alunos que gostam e alunos que não gostam de ler.

4. Como se observa, a primeira “cena” mostra o presidente Lula e o ministro da Fazenda, Antônio Palocci, fazendo exercícios em uma bicicleta ergométrica. Como não saem do lugar, o ministro sugere ao

presidente que passem a “correr”. A segunda “cena” explicita o caráter irônico da charge. Agora, presidente e ministro encontram-se em esteiras. Estão correndo, mas continuam impossibilitados de sair do lugar. O cartunista ironiza, dessa forma, a sugestão do presidente de que é necessário “botar a bicicleta para andar, até para vermos outras paisagens”. Segundo Jean, ainda que passemos a “correr”, nossa economia continuará parada.

5. c

6. Como já dissemos, a imagem ironiza a fala do presidente de que é necessário a economia brasileira “sair do lugar”. A manchete transcrita na alternativa c afirma exatamente a estagnação econômica que caracteriza o início do governo Lula. Em outras palavras: a economia está *parada*, não *sai do lugar*, exatamente como alguém que esteja andando em uma bicicleta ergométrica ou correndo em uma esteira. Por mais que se esforce, essa pessoa jamais sairá do lugar em que se encontra e, portanto, não terá como ver “outras paisagens”, como deseja o presidente.

7. b

8. e

9. Essa propaganda procura levar os leitores de uma determinada revista a frequentarem um *shopping center* específico: o SP Market.

10. A primeira coisa que chama a atenção do leitor é a palavra PAZ, ocupando cerca de metade da imagem e com uma asa no lugar da letra “A”. A intenção é a de evocar a imagem da “pomba branca da paz” por meio do uso dessa asa na palavra PAZ. Em segundo lugar, o texto sugere que as pessoas que vão a esse *shopping* são inteligentes (“sua opção inteligente”). Assim, na época de Natal (a propaganda circulou na segunda semana de dezembro), os publicitários criam uma bela imagem da paz (como algo que o *shopping* deseja a seus frequentadores), ao mesmo tempo em que sugere que as pessoas mais inteligentes escolhem fazer suas compras ali.

11. a) Por que ela obrigou Bill Bryson a concluir que o homem do Maine já havia sido acorrentado anteriormente a uma árvore.

b) O autor do texto se viu obrigado a identificar um pressuposto, porque, para que algo possa acontecer “de novo”, é preciso que tenha acontecido antes. Ele ficou surpreso, porque a ocorrência que se repetia era pouco comum: um homem ser acorrentado a uma árvore.

12. a) Flô considera “irreal” e “ridícula” alguma história que está sendo apresentada pela televisão. Provavelmente um filme ou uma novela com cenas românticas entre um casal.

b) Flô adota como pressuposto verdadeiro que todos os maridos jamais levam suas esposas para jantar fora. Em seguida, revela também pressupor ser impossível que eles conversem com elas.

c) Podemos pressupor que a generalização que Flô faz sobre o comportamento dos maridos se deve ao fato de Zé Boné nunca levá-la para jantar fora e também não conversar com ela.

13. a) O primeiro pressuposto, sobre as mulheres, é o de que falam sem parar. O segundo pressuposto, sobre o casamento, é o de que a fala incessante das mulheres “enlouquece” os homens.

b) Uma mulher provavelmente partiria do pressuposto de que o que cria problemas para o casamento é a incapacidade de “ouvir” e/ou de “conversar”, característica dos homens.

14. O pressuposto sobre o motorista europeu é o de que ele não pára sobre a faixa de pedestres, não fura o sinal fechado e não fecha cruzamentos.

15. O texto da propaganda deixa implícito que os motoristas brasileiros não se comportam adequadamente no trânsito: param na faixa de pedestres, fura o sinal fechado e fecham cruzamentos.

16. a) O pressuposto é o de que os homens comem muito, bebem ou jogam, ficam na rua até tarde ou fazem bagunça na casa. Segundo ela, só um homem morto não faz nenhuma dessas coisas.

b) A opinião de que não existe casamento perfeito.

17. a) A opinião implícita sobre os jovens é a de que estão sempre dispostos a “copiar” ou imitar o que fazem seus artistas preferidos.

b) Essa opinião é bastante negativa. Na visão do autor da tira, os jovens não têm opinião própria e estão dispostos a copiar comportamentos, mesmo que sejam tolos (na tira, uma casualidade — a queda da bermuda deixando as cuecas do cantor à mostra — é imitada por todos os jovens, como se fosse um novo estilo).

18. a) A última fala é a que faz referência a uma impossibilidade (“Não existe pasta pra **homem rosa!**”), porque pode ser interpretada como se existissem homens “cor-de-rosa”.

- b) O efeito estranho é criado pela posição em que foi colocado o adjetivo “rosa”, que, nesse caso, parece referir-se a “homem”.
- c) Não existe pasta rosa para homem.
19. a) A de que o promotor faria uso da informática para produzir novos homicídios.
- b) A palavra que causa a ambigüidade é o verbo “reproduzir”.
20. Deve-se entender que o promotor tenta, com a ajuda da informática, reconstituir um crime.
21. a) Entre outros sentidos da palavra “bexiga” em português, o aluno poderia citar: I. órgão do aparelho urinário; II. balão; III. varíola; qual-quer bolha resultante de queimadura ou infecção (sentido popular).
- b) A passagem em que se desfaz a ambigüidade do título é “Ian Ashpole bateu no domingo 28 o recorde de altitude em **vôo com bexigas**”.
- c) O tema do filme mencionado poderia ser **a prática do balonismo**.
22. a) As duas interpretações possíveis para o título são: I. uma determinada quantia em dinheiro foi encontrada no lixo; II. o lixo foi uma fonte explorada para a obtenção de dinheiro, isto é, o lixo se transforma em fonte de renda.
- b) Sugestões: “Reciclagem gera renda”/ “Lixo produz dinheiro”/ “Lixo produz renda”.
23. a) É preciso inferir que o pedido de Lana foi o de não ser obrigada a sair com Léo.
- b) O que permite essa inferência é a “fala” do poço dos desejos, que alude ao fato de Lana já ter passado por ali e, com isso, sugere que o pedido feito por ela torna impossível a realização do pedido de Léo.
24. Eddie conclui que a gaivota morta estaria no céu. Ele parte do princípio de que gaivotas são aves e, como tais, voam. Se voam, é preciso olhar para cima para vê-las.
25. Eddie desconsidera o fato de que gaivotas só voam quando batem as asas. E, para fazê-lo, devem estar vivas. Como a dita gaivota morreu, certamente seria encontrada no chão. Ele não soube observar os indícios e foi enganado pelos limites de seu conhecimento.
26. O elemento que faz referência direta ao poema de Drummond é o trecho “É apenas um pôster/na parede./Mas como dói.”
27. O autor do segundo texto retoma Drummond para indicar uma semelhança no sentimento de saudade: Drummond expressa a nostalgia da cidade natal e de sua juventude; Toledo lamenta a perda dos ideais dos anos 60, representados por Che Guevara.
28. a
29. a) O problema ambiental identificado nessa propaganda é o desmatamento progressivo das florestas.
- b) A relação intertextual é estabelecida com uma conhecida historinha infantil: *Chapeuzinho Vermelho*.
- c) A relação intertextual é estabelecida por meio da imagem: uma menininha, vestida com uma capa vermelha e levando uma cesta passeia por uma floresta desmatada; e pelo texto: “Você não quer contar essa história para seus filhos, quer?” (Sugere-se, com o pronome “essa”, a existência de uma outra história, diferente dessa, a ser contada.)
30. a) As diferenças dizem respeito aos elementos da natureza referidos na história original e nessa reelaboração. No original, a menina passeia por um bosque cheio de árvores, onde encontra um lobo. Na reelaboração, o cenário do passeio de Chapeuzinho é um deserto, o lobo é o último de sua espécie e os doces que a menina leva para sua avó estão derretendo com o calor.
- b) Como o efeito desejado é o de conscientizar os ouvintes sobre os riscos do desmatamento irresponsável da Floresta Amazônica (desertificação, aumento da temperatura da Terra, extinção de espécies animais), a referência à conhecida história de Chapeuzinho Vermelho nos ajuda a imaginar, de modo mais concreto, como um mundo devastado seria um lugar horrível para se viver.
31. a) Ao afirmar que não fica incomodada por não ter uma máquina de lavar pratos para diminuir o seu trabalho, pois não precisa de um aparelho que a faça parar de trabalhar, mas de aparelhos que tenham como finalidade “fazer trabalhar”, Fló deixa implícito que estes seriam utilizados para fazer seu marido trabalhar.
- b) A posição do marido, deitado no sofá, e o pensamento dele quando ouve o comentário da esposa (“Sabia que seria mencionado”) comprovam a opinião implícita sobre ele na fala de Fló: a de que ele não trabalha e deveria fazê-lo.
32. b
33. a) A palavra “guarda”.

b) A ambigüidade se dá pelo fato de a expressão ser interpretada por Helga como vigia, sentinela; Hagar atribui a ela, no último quadro, outro sentido: olhar, mirar, observar.

34. b

35. A visão de mundo de Hagar é baseada no pressuposto maniqueísta, fundado numa relação de cunho bipolar, que reduz o mundo a uma relação de exclusão entre dois pólos: o que pertence a *A* e tudo que não pertence a *A*. É uma visão que, em outros termos, não admite gradações intermediárias entre o sim e o não. Aplicado ao convívio social, esse tipo de postura manifesta-se até mesmo na negação da existência de tudo que não pertence ao grupo (em geral, dominante).

36. c

37. c

Capítulo 11

Proposta de produção de texto – 1

O aluno tem liberdade para desenvolver a crônica como achar melhor. É importante observar, no momento da correção, se ele compreendeu corretamente a tarefa. Em outras palavras: se ele escreveu, de fato, uma crônica e se a sua crônica apresenta as características solicitadas (ela deve ser otimista, os fatos enumerados devem fazer parte do cotidiano de um adolescente etc.).

1. No primeiro momento, Scliar utiliza o fato como um comentário da esposa do personagem sobre o óvni avistado no Mato Grosso do Sul, que dá ao marido a idéia de utilizar a credulidade da mulher sobre o assunto como a desculpa perfeita para suas escapadas noturnas. No segundo momento, o fato retorna, dentro do universo ficcional, como o desfecho surpreendente da história, quando a personagem avista o disco voador partindo e, na sua janela, a bela loira com quem estava enganando sua esposa, abraçada a três homenzinhos verdes com antenas.

2. Em uma narrativa, os fatos narrados devem ter uma relação clara entre si, de tal maneira que deixem de ser uma mera seqüência temporal de acontecimentos e passem a constituir uma *ação*. O autor é o responsável por estabelecer essas relações entre os fatos, buscando, por meio de seu universo ficcional, imaginário, novos fatos que possam ser associados a, por exemplo, uma história real, como é o caso dessa narrativa, para complementá-la ou ampliá-la. É o que faz Scliar no texto transcrito: cria uma história ficcional a partir do fato apresentado no jornal. Valendo-se da notícia, ele cria uma situação em que o marido (personagem ficcional) consegue a desculpa de que precisa (foi inquirido por extraterrestres) para que a sua esposa (personagem também) não brigue com ele em função de suas escapadas noturnas. Isso acontece duas vezes (tempo) até o desfecho em que o fato noticiado se transforma, para o marido, em uma “realidade ficcional”, criada pelo autor.

3. Moacyr Scliar narra duas vezes, com pequenas alterações, a “mentira” criada pelo marido, que a classifica como a “história clássica” contada por pessoas que afirmam ter avistado óvnis, e o que ele presencia quando vai até a casa da bela loira: ele estava no carro, quando viu “luzes ofuscantes”, e, em “meio a um barulho ensurdecedor” e uma “espessa fumaça”, surgiu um óvni, dentro do qual estavam “homenzinhos verdes com antenas”.

4. Sim. O fato de o autor ter transformado em realidade a “mentira” contada pelo marido à esposa traduz uma intenção humorística. Além disso, a apresentação dos extraterrestres de uma forma estereotipada contribui para esse efeito.

Proposta de produção de texto – 2

O aluno tem liberdade para desenvolver a história que escolher como achar melhor. É importante observar, no momento da correção, se ele se preocupou em relacionar os fatos de modo coerente e se a explicação dada para o acontecimento noticiado é verossímil aos olhos do leitor.

5. O texto, como o título sugere, é um apelo do narrador para que sua mulher (a “Senhora”) retorne ao lar. Depois de perdê-la é que o marido sente sua falta.

6. A ausência da esposa não é sentida pelo narrador por dois motivos: a sensação de liberdade, de descompromisso em relação a horário (“bom chegar tarde, esquecido na conversa da esquina”); as lembranças, os

“vestígios” da esposa na casa, que impediam a tomada de consciência da perda sofrida pelo narrador (“o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.”).

7. Transcorrida uma semana da separação, o narrador tomou consciência da perda. As marcas da ausência da esposa se fazem notar no cotidiano do narrador: na desorganização de sua casa (“O leite pela primeira vez coalhou”, “a pilha de jornais ali no chão”, “Não tenho botão na camisa, calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolhas?”), no convívio dele consigo mesmo (“Toda a casa era um corredor deserto, e até o canário ficou mudo”, “eu ficava só, sem o perdão de sua presença a todas as aflições do dia”) e no convívio com os outros (“Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros”).

8. a) O foco narrativo está em 1ª pessoa. O narrador é o marido que lamenta a separação da esposa e faz o apelo para que ela volte.

b) Como o narrador está em 1ª pessoa, todas as informações sobre a importância da esposa para a organização da casa e na vida do narrador são mediadas pela visão subjetiva que o marido tem dela. O narrador passa a sentir a ausência da esposa a partir do momento em que se dá conta das pequenas coisas que se alteram na rotina quando a “senhora” sai de casa. O que se percebe é que, provavelmente, o convívio diário tenha diminuído, para o narrador, a importância da esposa em sua vida. Ele, inclusive, reluta em afirmar que sente saudades dela (“E comecei a sentir falta das primeiras brigas por causa do tempero na salada — o meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora?”).

9. a) O narrador afirma, no primeiro parágrafo, que a esposa partiu há um mês. Além disso, ele diz que na primeira semana depois da separação não sentiu falta da esposa.

b) O espaço a que se refere o narrador é a residência do casal, ressaltando as alterações provocadas no ambiente (a desorganização, a sensação de solidão, a incapacidade de comunicação entre os que vivem ali) em função da ausência da esposa.

10. O período transcorrido desde a separação e os efeitos da ausência no espaço descritos pelo narrador intensificam a sensação de solidão e a saudade que ele sente da esposa e que o levam a fazer o apelo para que ela volte para casa.

Proposta de produção de texto – 3

O objetivo deste exercício de transformação de foco narrativo é fazer com que o aluno perceba a mudança de perspectiva envolvida na construção de cada um dos narradores indicados, de modo a refletir as características da personagem que assume a narrativa (Elcina, a patroa, o mulato...)

Proposta de produção de texto – 4

Evidentemente o desenvolvimento do texto será feito de acordo com a escolha do aluno. É importante, no momento da correção, que se observe se as exigências feitas na apresentação do exercício foram cumpridas. Nesse sentido, o texto deve apresentar algum acontecimento significativo na vida da personagem escolhida e, a partir de tal acontecimento, o narrador deve apresentar ao leitor algumas das características mais marcantes dessa personagem.

Proposta de produção de texto – 5

A imagem apresentada sugere um mundo de aventuras em que o espaço é um fator determinante. No momento de avaliação do texto escrito em resposta a esta proposta, o professor deve avaliar se seu aluno foi capaz de criar um espaço compatível com a imagem apresentada e se, no desenvolvimento do enredo e na caracterização das personagens, procurou manter-se coerente com o tipo de universo por ela sugerido.

11. O tempo é passado, mas não há nenhuma indicação específica (data, horário etc.). Só sabemos que as ações já ocorreram.

12. O narrador do texto 2 inicia seu relato no tempo passado, mas depois usa o tempo presente.

13. No texto 1, o narrador conta fatos que ocorreram antes do momento em que ele os enuncia. Os verbos no passado evidenciam essa distância.

14. Ao relatar os fatos no presente, o narrador faz com que o tempo da ação e o tempo da narrativa coincidam, ou seja, ele tem a intenção de presentificar os acontecimentos.

15. Por essa opção narrativa, o leitor é colocado dentro da cena, cri-

ando-se a impressão de que o leitor e o narrador estão presenciando os fatos no momento em que eles ocorrem.

Proposta de produção de texto – 6

1. É importante que o aluno perceba que o dilema deve ser resolvido; XY precisa fazer uma escolha difícil: o amor ou a família. Essa escolha tem, evidentemente, desdobramentos, e o aluno deve perceber que é importante antecipá-los para que seu texto não fique incoerente. É possível desenvolver a narrativa a partir das seguintes linhas gerais: I. XY resolve partir com o francês, encontra a felicidade e consegue o perdão de seu pai pelo abandono da família. II. XY resolve partir com o francês, não encontra a felicidade (o francês não é o que ela esperava, ela não consegue se adaptar a uma nova cultura, entre outras possibilidades) e a sua família não lhe perdoa por tê-lo abandonado. III. XY resolve ficar com a família e tudo se resolve: todos voltam para casa e retomam suas vidas, ela encontra um novo amor... IV. XY resolve ficar com a família, sofre por ter de abandonar o francês e a possibilidade de uma vida melhor e não perdoa a seu pai por tê-la impedido de ir para a França. É importante que o aluno perceba que as possibilidades de desenvolvimento I e III são extremamente ingênuas. Narrar uma história de amor nos moldes de um conto de fadas em que tudo é superado pelo amor dos dois, desconsiderando os problemas de ordem cultural que deverão ser enfrentados pela jovem albanesa, não será um bom desenvolvimento para a narrativa proposta.

2. a) XY é uma mulher albanesa de 23 anos, olhos azuis e cabelos loiros (que estão ficando castanhos por causa da poeira), que beijou um homem pela primeira vez no campo de refugiados em que se encontra, que nunca desobedeceu ao pai e que deve decidir se acompanha o homem que ama ou se fica com a família à espera de que a guerra entre albaneses e sérvios acabe.

b) É o homem que beijou a moça, declarou-lhe seu amor e providenciou para tirá-la desse lugar levando-a para a terra dele, na França, para casar-se com ela.

c) O pai de XY tem 54 anos, um restolho de barba no rosto queimado pelo sol, voz tranqüila e é sempre cortês. Preocupa-se seriamente com a proteção da família e está incomodado com a situação criada pela filha e pelo francês e não dá a permissão para que ela parta. Espera que a situação em que se encontra seu país se resolva para poder voltar para casa. É o responsável por todas as decisões da família e elas são acatadas por todos os seus membros (“... esperando para ouvir o que ele tem a dizer, esperando para fazer o que ele mandar, pois é assim que tantas famílias albanesas se comportam. O pai diz e a família faz.”).

d) XY deve escolher entre partir para a França com o francês ou ficar com a família no campo de refugiados (“‘Se eu for embora, receio perder minha família. Se eu não for, receio que nunca mais o veja de novo’. O avião parte no dia seguinte. ‘A família ou ele.’”).

e) O cenário da narrativa é o 2º Campo de Refugiados de Stenkovic, na barraca 37A, erguida num trecho de terra cercado por arame farpado, sob proteção de policiais armados. Tudo nesse lugar lembra desolação, privação e aridez. “É um lugar quente, sem sombra, exceto sob as folhas secas de arbustos raquíticos ou dentro das barracas, onde o ar parece espesso. Nele há filas de pessoas esperando qualquer coisa por que se possa esperar, que é tudo. Por notícias. Por água. Por alimento. Por médicos. Por telefones. Por sanitários, que são fossas no chão. Por chuveiros que não passam de baldes de água aquecida sobre pedaços de madeira, pedaços que ultimamente vêm das paredes das latrinas. As latrinas ficam perto das barracas. As barracas têm poucos centímetros entre si. O mau cheiro é inevitável. O barulho, incessante. Não há um lugar onde se possa ouvir o silêncio, nenhum lugar para sentir-se a sós, nenhum lugar para encontrar alívio. Às vezes passa a sombra de uma nuvem e sopra uma rajada de vento, mas este apenas levanta a poeira, e a poeira cobre tudo...”

f) Há necessidade de um trabalho cuidadoso com o tempo. No dia da reportagem (20/06/99), XY estava já há dois meses no campo de refugiados. Sua casa em Pristina (capital de Kosovo) foi invadida em 1º de abril e ela chegou a Stenkovic em 4 de abril (é importante que o aluno perceba como a vida dessas pessoas foi transformada radicalmente em apenas quatro dias). Sua aventura amorosa com o francês teve início três semanas antes da data da reportagem e sua decisão

deve ser tomada com urgência, pois o avião que a levará para França partirá no dia seguinte ao da reportagem.

3. Sugerimos ao professor um trabalho interdisciplinar com História para esclarecer aos alunos as questões culturais envolvidas no relato apresentado pela reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*. É importante que o aluno, ao redigir a sua narrativa, apresente uma reflexão sobre o fato de o dilema de XY se dever à cultura a que pertence. Uma “cultura patriarcal” em que tudo é decidido pelos homens (o pai ou o marido — que, muitas vezes, é escolhido/determinado pelo pai da moça muçulmana) e aos quais as mulheres devem se submeter sem questionar (é possível perceber essa total submissão no comportamento da mãe de XY e no dela própria, que nunca desobedeceu ao pai). Se XY decidir acompanhar o francês, desobedecendo a seu pai, provavelmente será considerada “morta” pela família; por isso seu dilema.

4. A tarefa a ser cumprida pelo aluno é a de apresentar uma solução para o dilema da jovem albanesa: seguir com o francês ou ficar com a família no campo de refugiados. Os exercícios propostos têm por objetivo ajudar o aluno a perceber claramente qual é a tarefa que está sendo apresentada a ele e que elementos devem ser levados necessariamente em conta ao organizar um projeto de texto. É importante que, neste primeiro momento, o professor auxilie o aluno a identificar os principais elementos da reportagem jornalística que ele deverá manter na narrativa que redigirá. Além disso, é preciso chamar a atenção do aluno para a necessidade de se construírem os elementos ficcionais da sua história (personagens, cenário, tempo, enredo etc.). Faz-se necessário, também, enfatizar a necessidade da integração entre os elementos da história verdadeira e aqueles criados pelo aluno para que a coerência não fique comprometida. É importante que o aluno perceba que a identificação das questões de ordem cultural envolvidas no drama da jovem albanesa é fundamental para o desenvolvimento de uma narrativa que não seja ingênua.

16. a) O personagem está em um avião, na classe turística, sentado ao lado de outra passageira, apresentada como imensamente gorda, em poltronas cujos braços são “necessariamente estreitos”. O personagem sente-se oprimido pelo fato de estarem sentados lado a lado, em um espaço estreito, com a mulher “transbordando” de seu assento para cima dele.

b) A sensação de opressão é intensificada pelo fato de a passageira começar a ler um jornal matutino, com os braços abertos, comprimindo-o contra a janela e de estar chovendo torrencialmente, fazendo com que o avião, ao decolar, jogue bastante.

c) O passageiro resolve opor resistência à invasão, por parte da mulher, ao seu espaço.

17. a) Primeiro, ele tenta exercer pressão, com seu cotovelo, sobre o braço da mulher para adverti-la de que está invadindo o espaço alheio. Como isso não surte efeito, tenta empurrar, com o seu braço, o braço dela. A terceira tentativa consiste em introduzir o seu cotovelo, que funcionará como uma alavanca, entre o braço dela e a poltrona para recuperar o espaço invadido. Mais uma vez ele não atinge o seu objetivo e resolve, então, encostar o seu braço ao dela para estabelecer um “elo psíquico” que lhe permitirá ordenar mentalmente que ela retire o braço. Quando essa última medida não funciona, ele volta a investir com o cotovelo.

b) Não, apenas no final do vôo, quando ele volta a investir com o cotovelo, a mulher retrai o seu braço sem oferecer qualquer resistência. Durante todos os esforços dele para evidenciar seu desconforto e o desejo desesperado de recuperar o espaço que lhe cabe, a passageira continua absorta na leitura do jornal, parecendo ignorar completamente o homem ao seu lado e demonstrando sequer perceber que ele se incomoda com a sua invasão.

18. Porque toda a “estratégia de guerra” concebida pelo homem para recuperar o espaço invadido pela mulher sentada ao seu lado leva o leitor a acreditar que eles não se conhecem. Seria de se esperar que, como são casados, houvesse intimidade suficiente para que o marido pedisse à esposa que tirasse o braço da poltrona.

19. No caso desse texto, a construção do cenário tem por objetivo evidenciar como o personagem se sente oprimido pelo fato de estar casado com a mulher que está sentada ao seu lado. A luta desesperada para reconquistar o braço da poltrona, recuperar o espaço invadido pela esposa, simboliza o desejo do marido de se libertar do casamento que o oprime. Isso pode ser percebido no trecho em que há a referência ao fato de

que a família do personagem não é de longevos (“Seria preciso recomençar — mas terá ele forças? Terá tempo? O vôo se aproxima do fim, sua vida se aproxima do fim — tem quase cinqüenta, sua família não é de longevos, bem pelo contrário, avô e pai morreram, do coração, aos quarenta e poucos.”), insinuando que ele precisa recuperar o seu espaço vital, pois pode não ter tempo de aproveitar a vida. Além disso, a comparação constante que existe entre a gordura da esposa (apresentada de maneira grotesca e grosseira) e a magreza da aeromoça enfatiza o desprezo e o desamor que ele demonstra em relação à primeira.

20. a

21. A explicitação de que o ponto de vista do narrador da novela “Campo geral”, de Guimarães Rosa, tem o protagonista Miguilim por “referência, inclusive espacial” está na expressão “cá bem junto”, em que o advérbio “cá”, marcador de espaço próximo de quem fala, mostra que o narrador está posicionado próximo a Miguilim.

Proposta complementar de produção de texto

Nesta proposta, o aluno tem como tarefa desenvolver a história do encontro das duas amigas apresentadas no texto de Luis Fernando Verissimo, passados 20 anos que se viram pela última vez. É importante que o aluno perceba que o texto deve ser desenvolvido a partir de uma perspectiva compatível com as características da narradora em 1ª pessoa. Para isso, é necessário enfatizar essas características na leitura do texto de Verissimo.

A seguir, apresentamos o texto integral, com o desfecho dado pelo autor.

Chantili

Um dia as duas fizeram um pacto. Se reuniriam dali a 20 anos naquele mesmo lugar. Acontecesse o que acontecesse, nenhuma podia falar ao encontro. Mesmo que tivesse de vir de longe. Mesmo que estivesse morta! E selaram o pacto não com sangue mas com chantili na testa, já que estavam numa sorveteria. Para não esquecer. Tinham 15 anos.

Vinte anos depois, uma mulher entrou numa locadora de vídeo e perguntou:

— Aqui não era uma sorveteria?

O funcionário não sabia, o dono disse que, quando comprara, a loja era um depósito. Sorveteria? Só se fosse há muito tempo. A mulher agradeceu e ficou olhando as fitas enquanto esperava. Era melhor que a outra não aparecesse, mesmo. Tinham se separado. Nunca mais tinham se visto. Que tipo de conversa poderiam ter? Se imaginou contando para a outra:

— Eu? Não fiz nada. Não me formei, não namorei, não me casei, não viajei, nada. Estou com 35 anos e ainda não tive uma vida.

Já estava quase desistindo e indo embora, convencida de que a outra não apareceria, quando a viu entrar na loja. Correu para ela.

— Bete!

A outra levou um susto. Perdeu a respiração, teve que ser amparada, o dono da loja veio ajudar, talvez fosse melhor ela deitar no chão, quem sabe chamavam uma ambulância? Não, não, disse a Bete, eu estou bem, é que eu tenho o coração fraco e quando essa moça me...

— Bete, sou eu.

— Marília!

E a Bete teve outro desfalecimento. Chamaram a ambulância. Mais tarde, no hospital, o marido contou que a Bete tivera um sentimento sobre aquela data. Sabia que alguma coisa ia lhe acontecer naquela data, só não sabia o quê. Vivía dizendo “Alguma coisa vai me acontecer, eu sei”. Por alguma razão, a data ficara na sua cabeça. Naquela manhã, dissera “É hoje”. O marido insistira para ela não sair de casa, já que estava tão nervosa. Mas ela tinha que devolver a fita. O que podia lhe acontecer no caminho da locadora? Ou na locadora? Não precisava nem atravessar a rua.

No velório, Marília ficou o tempo todo ao lado do viúvo, que era fiscal da receita, moreno e se chamava Rafael. E que depois fez tudo para ela não se sentir culpada pela morte da amiga. Como Marília podia saber que Bete era cardíaca, e nervosa, e tivera aquela premonição? Tanto Rafael não culpava Marília que se casou com ela. Depois de um período de luto decente, é claro. Inclusive, neste momento, estão em Cancún.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Histórias Brasileiras de Verão* — As melhores crônicas da vida íntima.

Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.