



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Renato Passos de Barros

Machado de Assis no Ensino Fundamental: leitura e produção de sentido

Uberlândia

2021

Renato Passos de Barros

Machado de Assis no Ensino Fundamental: leitura e produção de sentido

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
– da Universidade Federal de Uberlândia, apresentada ao programa
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Literatura e Ensino

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual - diversidade social
e práticas docentes

Orientador: Dr. Gilson José dos Santos

Uberlândia

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B277m Barros, Renato Passos de, 1973-
2021 Machado de Assis no ensino fundamental [recurso eletrônico] :
leitura e produção de sentido / Renato Passos de Barros. - 2021.

Orientador: Gilson José dos Santos.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5037>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguagem - Estudo e ensino. I. Santos, Gilson José dos, 1977-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	27 de agosto de 2021	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11912MPL019				
Nome do Discente:	Renato Passos de Barros				
Título do Trabalho:	Machado de Assis no Ensino Fundamental: leitura e produção de sentido				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Machado de Assis Filólogo				

Reuniu-se em plataforma online Google Meet a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Prof. Dr. Rômulo Francisco de Souza, Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo – USP; b) Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo, Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; e c) Prof. Dr. Gilson José dos Santos, Doutor em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Gilson José dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gilson José dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/09/2021, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurício Viana de Araújo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/09/2021, às 08:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rômulo Francisco de Souza, Usuário Externo**, em 19/11/2021, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3005038** e o código CRC **0DEE0FE8**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram para a realização deste trabalho:

À minha mãe: Iolanda Passos

Aos meus filhos: Amanda Cruz Passos e Thales Iuri de Oliveira Passos

Ao meu irmão: Clayton Passos de Barros

Ao meu orientador: Professor Doutor Gilson José dos Santos

Aos meus professores da UFU/Profletras: Prof.^a Dr.^a Marlúcia Maria Alves, Prof. Dr. Gilson José dos Santos, Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo, Prof.^a Dr.^a Simone Azevedo Floripi, Prof. Dr. João Carlos Biella, Prof.^a Dr.^a Eliana Dias, Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Cristianini, Prof.^a Dr.^a Elisete Maria de Carvalho.

A todos os meus colegas da turma 6 do Profletras/UFU

Ao servidor do Profletras/UFU Andson

Aos meus amigos: Anderson Braga Fernandes e Fernando Fidélis Nunes

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta de intervenção pedagógica no processo de ensino/aprendizagem da leitura literária canônica de Machado de Assis, mediante um caderno de atividades a ser aplicado no último ano do ensino fundamental, perseguindo os postulados teóricos da compreensão responsiva e do dialogismo de Mikhail Bakhtin; os limites na produção de sentido de Umberto Eco; o método sistemático fenomenológico de interpretação literária de Roman Ingarden; bem como as noções elementares da estética da recepção de Hans Robert Jauss e da recepção performática de Paul Zumthor.

À Perspectiva da investigação qualitativa e sua postura hermenêutica filosófica proposta por Thomas A. Schwandt, esse trabalho procura ratificar a tese sustentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular de que o ensino de língua portuguesa em sala de aula e, principalmente, a produção acadêmica escolar (o produto final) dos estudantes deve ultrapassar os muros da escola e alcançar, pelo menos, a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários da escola, pais de alunos) no intuito de apresentar ao corpo estudantil a aplicação do conhecimento científico-acadêmico (leitura e produção de textos) na prática social (divulgação, publicação e finalidade). Inserir outros elementos da enunciação é parte dos objetivos dessa proposta de intervenção pedagógica. O aprendizado precisa ser significativo, posicionando o estudante como o epicentro de sua própria formação cultural e do seu crescimento como indivíduo. Na esteira desse processo, o aluno assimila a real dimensão do poder transformador do uso da linguagem (discurso) em seu convívio social quando estabelece lugares de fala e escuta numa sociedade estratificada e hierárquica, adquirindo, enfim, maturidade, autonomia, protagonismo e senso crítico.

Entende-se como “ultrapassar os muros da escola” potencializar o poder comunicativo em sala de aula. Da relação comunicacional aluno-texto-professor-comentários-aluno para a relação aluno-texto-comunidade escolar. Portanto, este projeto propõe, além da prática de leitura e produção de textos, reflexões sobre estratégias de divulgação e publicação dessa produção textual final e, nesse sentido, apresenta um caderno de atividades (apostilamento) para ser trabalhado em sala de aula. Para isso, esse trabalho também persegue os cinco momentos da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, bem como, a noção de “situação real de comunicação” dos linguistas suíços Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly, além de adotar, em alguns momentos desse caderno de atividades o método da Sequência Didática de tais autores.

Palavras-chave: Machado de Assis, Pedagogia Histórico-Crítica, Caderno de Atividades

ABSTRACT

This dissertation presents, in the teaching/learning process, a proposal of pedagogical intervention in the canonical literary reading of Machado de Assis, through a notebook of activities to be applied in the last year of elementary school, pursuing the theoretical postulates of responsive understanding and dialogism by Mikhail Bakhtin; the limits in Umberto Eco's production of meaning; Roman Ingarden's systematic phenomenological method of literary interpretation; as well as the elementary notions of the reception aesthetics of Hans Robert Jauss and the performative reception of Paul Zumthor.

From the perspective of qualitative research and its philosophical hermeneutic posture proposed by Thomas A. Schwandt, this work seeks to ratify the thesis sustained in the National Curricular Parameters and in the National Curricular Common Base that the teaching of Portuguese in the classroom and, mainly, the academic production (the final product) of students must go beyond the walls of the school and reach, at least, the school community (teachers, students, school staff, parents of students) in order to present to the student body the application of scientific knowledge - academic (reading and production of texts) in social practice (dissemination, publication and purpose). Inserting other elements of the enunciation is part of the objectives of this pedagogical intervention proposal. Learning needs to be meaningful, placing the student at the epicenter of their own cultural formation and growth as an individual. In the wake of this process, the student assimilates the real dimension of the transforming power of the use of language (discourse) in their social life when they establish places of speech and listening in a stratified and hierarchical society, finally acquiring maturity, autonomy, protagonism and critical sense.

It is understood as “overcoming the walls of the school” to enhance the communicative power in the classroom. From the student/text-teacher-text/student communication relationship to the student/text-teacher-text/student-school community relationship. Therefore, this project proposes, in addition to the practice of reading and text production, reflections on strategies for dissemination and publication of this final textual production and, in this sense, presents a handout to be worked on in the classroom. For this, this work also pursues the five moments of Demerval Saviani's historical-critical pedagogy methodology, as well as the notion of "real situation of communication" by Swiss linguists Joaquim Dolz, Michele Noverraz and Bernard Schneuwly, in addition to adopting, in some moments of this book of activities, the method of the Didactic Sequence of such authors.

Keywords: Machado de Assis, Historical-Critical Pedagogy, Activity Book.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	7
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1	Sequência didática	9
2.2	Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-crítica	11
2.2.1	A concepção pedagógica essencialista e existencialista	11
2.2.2	A mudança de interesses	12
2.2.3	Pedagogia Histórico-Crítica (5 momentos)	13
2.3	Leitura crítica como compreensão responsiva	14
2.4	A sociointeratividade segundo Bakhtin	16
2.5	O texto pelo texto, pelo autor e pelo leitor	17
2.6	O texto-resposta, Estética da recepção e Fenomenologia	18
2.7	Fenomenologia e a plurissignificação da obra aberta	20
2.8	Performance, recepção e leitura segundo Paul Zumthor	24
2.9	A provocação do cânone em sala de aula	26
2.10	Os temas/conteúdos e a identidade cultural do estudante	30
2.10.1	Três concepções de identidade	32
2.10.2	Identidade pós-moderna	34
2.10.3	O global e o local na construção da identidade	39
3.	METODOLOGIA	42
3.1	Introdução à pesquisa qualitativa	42
3.1.1	Origens do pensamento científico	43
3.1.2	O paradigma positivista e interpretativo	43
3.2	A pesquisa qualitativa propriamente dita	45
3.2.1	Postulados do paradigma interpretativista	45
3.2.2	Coleta e análise de dados	46
3.2.3	Críticas à pesquisa qualitativa e o direito de resposta	48
3.2.4	A hermenêutica filosófica como vertente interpretativista	49
4.	CADERNO DE ATIVIDADES	51
4.1	O primeiro módulo do Caderno de atividades	51
4.1.1	Primeiro momento – Prática social inicial	
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	-
	REFERÊNCIAS	-

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, na rede educacional pública, passou por mudanças significativas desde a implementação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e, logo depois, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).¹ Tais mudanças podem ser observadas na estrutura e na organização curricular dos cursos de Licenciatura de universidades públicas e no catálogo de livros didáticos constantes no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Tanto na Academia (em disciplinas como Literatura, Linguística Textual e Sociolinguística), quanto nos mencionados catálogos de livros didáticos e/ou paradidáticos, nota-se certa preocupação em apontar perspectivas de ensino-aprendizagem de língua materna mais contextualizadas em práticas sociais dos estudantes e da comunidade escolar a que eles se vinculam, a fim de promover, como referencial de abordagem reflexiva, situações reais de comunicação.

Há, porém, uma série de obstáculos que concorrem para que essa noção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa se desenvolva de forma bem sucedida: salas de aula superlotadas (40-45 alunos), precarização da carreira de magistério, herança pedagógica jesuítica centrada no saber inquestionável do professor (ainda não superada plenamente), ensino-aprendizagem de língua materna limitado à metalinguagem gramatical (ainda predominante), baixa média de leitura por parte dos brasileiros, etc.² Ilustra o quadro precário de nosso sistema de ensino o desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais, como, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).³

O baixo desempenho alcançado pelos estudantes no PISA não é novidade para quem acompanha o percurso histórico da nação na área educacional. Esse quadro é ressonância dos desempenhos individuais em todas as séries no Ensino Fundamental e Médio.

No entanto, mesmo em um cenário adverso é possível avançar no processo de aquisição de competências e habilidades acadêmicas – fala/escuta e escrita/leitura em diversos gêneros textuais e literários –, mediante reflexão linguística e discursiva que propicie aos leitores o conhecimento

1 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>.

2 Segundo reportagem publicada na Folha de São Paulo (28 set. 2019), a média de compra anual de livros do brasileiro é de 4,96 livros por habitante, mas apenas 2,43 foram lidos do começo ao fim. Quando isolamos as obras literárias lidas por vontade própria, o índice cai para 1,26 livros por habitante ano, incluindo nesse dado os livros lidos em parte. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>>. Acesso em: 01/01/2021.

3 De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA (*Programme for International Student Assessment*), em 2018, dentre os 78 países avaliados, o Brasil, na área de Leitura, ocupou a 59ª posição. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 01/02/2021.

necessário para instrumentalizar produções textuais cujo objetivo é promover um diálogo intercultural entre produtor e receptor textual.

Tal fluxo comunicativo potencializa a noção de sociointeratividade tão difundida pela Linguística Textual e Análise do Discurso e igualmente necessária à formação cultural, não só dos estudantes, mas também do meio social que os cerca, porque o estudante não só assimila conhecimentos, mas também compartilha sua experiência cognitiva com outras pessoas. Nesse sentido, vale ressaltar a finalidade maior da empreitada (processo de ensino-aprendizagem de leitura literária em língua materna): recepcionar o mundo da leitura para ter condições de fazer uma leitura do mundo.

Por fim, esta Dissertação pretende ser um contraponto às ideias pré-estabelecidas do senso comum de que os estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) não estão preparados para ler a literatura (clássica) brasileira devido a um suposto desinteresse ocasionado pelo distanciamento temporal, cultural, contextual e de linguagem existente entre obra (nesse caso, final do século XIX) e leitor (século XXI). Aqui localiza-se o ponto nevrálgico deste trabalho: transpor o obstáculo da linguagem anacrônica e fazer perceber a riqueza artística na expressão literária dos temas e assuntos universais que envolveram, envolvem e sempre envolverão a existência humana – o “estar no mundo”.

OBJETIVOS

Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta de sequência didática, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani.

Objetivos específicos

- a) Desenvolver em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental habilidades e competências que lhes permitam realizar leituras crítico-interpretativas de diversos gêneros textuais (produção de sentido).
- b) Propor um caderno de atividades fundamentado na Pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani.
- c) Ampliar o acervo lexical dos alunos a partir da leitura crítico-interpretativa de textos de Machado de Assis.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Sequência didática

No livro *Gêneros orais e escritos na escola*, Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schnauwly propõem que o ensino da expressão oral e escrita seja realizado mediante a didatização sequencial de gêneros textuais, compatíveis à escolaridade obrigatória. Para isso, recomendam utilizar textos verbais e não-verbais que possam despertar o interesse dos estudantes em suas leituras e produções textuais. Tal procedimento deve ser modular, a fim de permitir a diferenciação no processo de aquisição de competências e habilidades que, eventualmente, sejam identificadas em alunos de uma mesma turma, o que favorece a elaboração de projetos didáticos em sala de aula.

De acordo com os autores, a estrutura básica de uma sequência didática deve apresentar as seguintes fases: (a) apresentação da situação real de comunicação; (b) produção textual inicial a ser realizada pelo discente; (c) módulos de atividades didáticas (reflexão linguística), divididos em quantos forem necessários, segundo necessidades específicas dos alunos; e (d) produção textual final para avaliar o progresso dos alunos.

A primeira fase – apresentação da situação real de comunicação – organiza-se, também, em quatro etapas: escolha do gênero textual, destinatário do texto a ser elaborado, “como será” (as estratégias de composição textual), e produtor textual. No contexto escolar, ao colocar em prática a primeira fase, o professor deve organizar o trabalho da seguinte forma: inicialmente, ele seleciona um gênero textual a ser produzido pelos alunos; em seguida, define a quem esse texto será dirigido, como, por exemplo, se a alunos da própria turma ou à direção da escola; depois, propõe “como fazer” os textos, isto é, ele sugere aos alunos algumas estratégias de composição textual; e, por fim, indica quem são os produtores textuais (se a produção textual será individual, realizada por um único aluno, ou em grupo).

A segunda fase – produção textual inicial – refere-se tanto à produção textual inicial a ser realizada pelos discentes quanto à avaliação diagnóstica a ser efetuado pelo docente. A partir da análise dessa produção textual, a ser rigorosamente empreendida pelo professor, serão formuladas atividades seriadas (modulares) cuja finalidade é corrigir os problemas detectados na avaliação.

Na terceira fase – módulos de atividades didáticas –, a aquisição de competências e habilidades de produção textual é trabalhada por meio de exercícios diversificados e organizados em níveis crescentes de complexidade, segundo as dificuldades específicas dos estudantes, tendo como referência a produção textual inicial (avaliação diagnóstica).

Nessa perspectiva, o professor tem as ferramentas (atividades realizadas pelos alunos) e a situação propícia para efetuar uma avaliação formativa e, ao mesmo tempo, processual, porque a produção acadêmica dos discentes e a participação efetiva na realização das atividades serão avaliadas levando em consideração todas as fases das atividades modulares até a produção textual final.

O trabalho modular, assim proposto pelos linguistas suíços, permite não apenas detectar as necessidades reais dos estudantes, mas também possibilita a organização formal da escrita em etapas, que indicamos a seguir: (a) atividades de leitura literária coletiva ou individual, que pressupõem consultadas frequentes ao dicionário de Língua Portuguesa, sempre que os discentes se depararem com palavras cujo significado desconhecem, o que propicia um aumento significativo do acervo lexical dos alunos; (b) debates sobre o texto literário lido; (c) produção de resenha da obra literária lida e discutida; (d) atividades linguísticas, desenvolvidas pelo professor, a partir de aspectos gramaticais presentes no texto e não dominados pelos alunos; e (e) estratégias de organização da argumentação conforme a obra literária resenhada.

A quarta fase – produção textual final – refere-se à elaboração de um texto final, de tal forma que essa produção textual seja adaptada à norma linguística exigida pelo próprio gênero textual em pauta, com seu grau (maior ou menor) de monitoramento social.

Considerando o que foi exposto, a sequência didática é a metodologia mais apropriada a ser aplicada num projeto pedagógico interdisciplinar, como, por exemplo, uma Feira do Conhecimento, cuja culminância contará com a participação de toda a comunidade escolar (como espectadores) e destinatários do trabalho final, não se limitando à produção textual escrita e direcionada apenas ao professor. Nesse sentido, todo processo de leitura e escrita, como instrumento clássico de interatividade, cumpre um papel de inserção social dos atores componentes desse processo, tornando-os agentes, em alguma medida, nas ações de desconstrução e reconstrução da própria sociedade que os abriga. O processo de ensino-aprendizagem, portanto, ultrapassa a aquisição de habilidades/competências na leitura e produção textual para alcançar, enfim, autonomia. Quando a escola instrumentaliza tal possibilidade, ainda que a longo prazo, ela se coloca na posição de instituição-referência, pelo menos, para a sua comunidade escolar, podendo influenciar, positivamente, o meio social como um todo.

Enxergar tal ressonância talvez não seja, imediatamente, possível; mas as realizações dos agentes escolares (alunos, professores, direção, profissionais de apoio, os familiares dos alunos), ao extrapolar os domínios discursivos da própria escola, amplia o horizonte de expectativa em relação ao potencial intervencionista dos estudantes nas esferas sociais, politicamente, hierarquizadas e tão distantes do contexto escolar.

2.2 Os cinco momentos da Pedagogia histórico-crítica

Nos itens **2.2.1** e **2.2.2**, faremos uma introdução geral à pedagogia histórico-crítica; e, no item **2.2.3**, trataremos, efetivamente, dos “cinco momentos” da referida pedagogia.

2.2.1 A concepção pedagógica essencialista e existencialista.

Dermeval Saviani, no livro *Escola e Democracia*, elabora uma sucinta e reveladora revisão do pensamento coletivo que legitimou e consolidou os sistemas sociais do passado e do presente no mundo ocidental. Essa reflexão preliminar lança as bases para os seus argumentos relacionados à educação brasileira e às dimensões políticas que envolvem o tema, postulando, nesse sentido, sobre as concepções filosóficas essencialista e existencialista, que fundamentam também concepções pedagógicas.

À luz da perspectiva histórica, Saviani ensina que, na Antiguidade Clássica grega, era considerado ser humano o homem livre, conseqüentemente, o escravo era destituído de essência humana. Na Idade Média, porém, “essa concepção essencialista recebe uma inovação que diz respeito justamente à articulação da essência humana com a criação divina.” (SAVIANI, 1983, p. 50) Os homens eram criados por Deus com destinos predeterminados, diferenciando senhores e servos: “[...] a essência humana justificava as diferenças.” (SAVIANI, 1983, p. 50) Na mente dos dominados, a concepção do poder divino dos reis e os dogmas religiosos difundidos pela Igreja Católica legitimavam e naturalizavam tal dominação.

Na Era Moderna, a burguesia em ascensão se afirma como classe social, invertendo a lógica da essência humana diferenciada por intervenção divina. Para a burguesia, todos os homens são iguais. Todas as críticas à nobreza e ao clero são ressonâncias dessa premissa que atua como epicentro revolucionário de uma nova mentalidade: “[...] a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural, não-essencial, mas social e acidental, portanto, histórica.” (SAVIANI, 1983, p. 50) Tal transformação revolucionária, protagonizada pelos burgueses, faz uma intransigente defesa da igualdade essencial dos homens. Para Saviani, a consequência dessa nova mentalidade é o desenvolvimento da pedagogia da essência; e sobre essa nova base da igualdade é que se funda a ideia de liberdade, que orienta a reforma da sociedade: “[...] nesse sentido, então, a burguesia reforma a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual.” (SAVIANI, 1983, p. 51). A vontade divina que legitimava o poder da nobreza e do clero deu lugar à vontade da lei.

Nessa mesma linha de raciocínio, conclui-se que os homens são essencialmente livres de acordo com a ideia liberal-burguesa de igualdade natural entre os seres humanos. O homem deixa de ser um servo medieval ou um escravizado da Era Moderna para ser um trabalhador “livre” e que pode, livremente, vender sua liberdade, quando vende essa mão de obra de forma contratual: esse “[...] é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, como veremos, formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim, que a burguesia se torna a classe dominante.” (SAVIANI, 1983, p. 51) No século

XIX, tal fundamento vai defender a universalização do ensino básico. A escola seria, portanto, a condição para o servo se tornar cidadão, consolidando, portanto, a ordem democrática burguesa.

2.2.2 A mudança de interesses

Saviani ensina, numa perspectiva claramente marxista, que a História é dinâmica, apesar de parecer estática para quem nela exerce o papel de objeto. E a classe burguesa de revolucionária, ao protagonizar transformações sociais, passa a conservadora, porque não deseja mais transformações, mas sim a perpetuação da sociedade na qual ela é dominante. Segundo Saviani, é “nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência.” (SAVIANI, 1983, p. 52)

Diferentemente da pedagogia da essência, que se fundamenta no igualitarismo, a pedagogia da existência legitima as desigualdades. Nessa perspectiva, os homens não são iguais, são essencialmente diferentes, e essas diferenças devem ser respeitadas. Vejamos:

[...] há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (SAVIANI, 1983, p. 52)

Essa base de raciocínio tenta legitimar as desigualdades econômicas e sociais, além de fundamentar a “justa” lógica da meritocracia burguesa. Para Saviani, a pedagogia da existência é burguesa e reacionária, porque se contrapõe ao movimento de libertação da humanidade e “em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios.” (SAVIANI, 1983, p. 53) Portanto, a dominação e a exploração que a burguesia exerce sobre o proletariado invade o campo econômico, religioso, cultural, mas, principalmente, educacional, quando constrói (à semelhança das oligarquias da nobreza) as instituições e os aparelhos ideológicos do Estado (forças armadas, polícia, meios de comunicação, sistema judiciário, família, igreja, universidade e escola).

Nessa perspectiva, Saviani estabelece um contraponto à pedagogia de Paulo Freire (1921-1997), quando afirma ser essa um retorno à pedagogia da essência, porque atribui aos postulados freireanos um tratamento igual aos desiguais. A pedagogia dos projetos de base sócio-construtivista é possível de ser realizada nas escolas particulares cujos recursos logísticos são superiores ao da rede pública.

2.2.3 Pedagogia histórico-crítica (cinco momentos)

No final do livro *Escola e Democracia*, Saviani propõe, como contraponto à pedagogia essencialista e existencialista, o que ele denomina de “Pedagogia Revolucionária: a Pedagogia histórico-crítica”. Essa metodologia, dividida em cinco momentos, é muito semelhante à sequência didática proposta pelos linguistas suíços a que nos referimos no capítulo anterior. Vamos aos cinco momentos:

No primeiro momento – Prática social inicial –, o professor escolhe um tema (ou conteúdo acadêmico) a ser estudado. Esse tema desencadeia uma série de investigações, no contexto da comunidade escolar, sobre uma situação prática que possua correspondências semiológicas com a referido tema. Nesse sentido, os estudantes, orientados pelo professor, são apresentados a uma realidade presente da prática social cotidiana.

Tal realidade deve pertencer, necessariamente, ao contexto dos alunos: a própria escola, a comunidade escolar, a cidade, estado ou país no qual essa comunidade está inserida. O primeiro momento pode ser uma visita à biblioteca, à cantina da escola, a uma reserva ambiental, à redação de um jornal local ou a uma instituição pública do município ou do estado. Pode, ainda ser, simplesmente, uma reportagem colhida em jornal, telejornal ou internet, mas que tenha correspondência imediata com a vivência dos alunos. Em linhas gerais, a prática social inicial consiste em demonstrar aos alunos que os conteúdos acadêmicos, de alguma forma, estão inseridos na prática social cotidiana, e que o domínio desse conhecimento não só pode como deve transformar a realidade.

O processo de ensino-aprendizagem deve, portanto, ser protagonizado pelos estudantes como sujeitos ativos de sua própria formação cultural, mas (sempre) proposto e direcionado pelo professor. Nesse ponto, Saviani critica novamente o método de Paulo Freire, que, segundo o autor, também deixava a cargo dos estudantes a escolha do tema, do conteúdo, da condução e direção do processo de ensino-aprendizagem. Já o segundo momento – a Problemática – consiste na elaboração de questões desafiadoras, pluridimensionais e interdisciplinares (política, economia, segurança pública, comportamento social individual e coletivo, cultural, linguística, simbólica, sanitária). Os estudantes, provocados pelo professor e pela prática social inicial, problematizam tal situação de maneira crítica, utilizando os conhecimentos de mundo que possuem.

No terceiro momento – Instrumentalização –, os estudantes respondem às questões levantadas na fase da problematização. Nessa fase (Instrumentalização), talvez a mais longa de todo esse processo, são realizadas as aulas expositivas, as atividades diárias, bem como as leituras dentro e fora do ambiente escolar, seminários, debates ou outra atividade pedagógica tradicional. Para o quarto momento – a Catarse –, fica a conclusão reflexiva. Trata-se da fase em que se faz a síntese do que foi estudado, discutido e aprendido. Por fim, o quinto momento – a Prática social Final – realiza o retorno à situação inicial (prática social inicial) prevista na primeira etapa da Proposta Pedagógica em pauta. Nesse momento, porém, numa perspectiva mais crítica, madura e reflexiva sobre o contexto envolvido,

os estudantes vão propor para o restante da sociedade ações coletivas para mudanças engajadas transformadoras.

Em síntese, a avaliação formativa deve percorrer os cinco momentos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, todas as fases podem (ou devem) ser avaliadas, numa avaliação escalonada que identifica, em tempo real, evoluções, avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos, de maneira individual ou coletiva. Nesta Dissertação, adota-se tal metodologia, associada à Sequência Didática, a fim de construir um roteiro de ensino-aprendizagem organizado em fases, o que permite ao professor acompanhar o desempenho dos estudantes em cada momento: evoluções e dificuldades na aquisição das competências de leitura crítica e na produção de textos nos gêneros textuais demandados pela prática social.

2.3. Leitura crítica como compreensão responsiva

O processo de textualização da fala e da escrita está, naturalmente, conjugada à escuta e à leitura. Nesse sentido, a sequência didática, anteriormente mencionada, apresenta também esta vantagem: a oficina modular de leitura de textos literários (das obras de Machado de Assis) associados a outros textos com potencial de intertextualidade temática, além da produção textual de resenhas/sinopses, comentários, cartazes, estudos dirigidos, etc. Tais atividades escolares possibilitam a recepção crítica de textos orais/visuais (adaptações cinematográficas de algumas das obras) e escritos (contos e adaptações de contos em histórias em quadrinhos, por exemplo), de maneira modular, se torna relevante para a formação acadêmica do aluno.

Portanto, entende-se aqui, por “recepção crítica”, a leitura realizada de maneira intertextual, isto é, numa relação automática de aprovação ou contestação das ideias, situações, argumentações do texto lido em comparação com outras leituras (do próprio caderno de atividades) ou de leituras em anos escolares anteriores além das experiências de vida do leitor.

No transcorrer dessa leitura analítica, o receptor percebe ênfases, elipses, distanciamento/isenção (busca pela imparcialidade), ironias, a multiplicidade de vozes, tanto do narrador quanto dos personagens, o silenciamento (omissão de dados ou do contraponto), a construção imagética (física e psicológicas) das personagens e dos cenários que envolvem a narrativa, enfim, posicionamento ideológico do autor/narrador, principalmente, no texto escrito. Mikhail Bakhtin, na construção do conceito/noção de *dialogismo*, chama essa recepção crítica de *compreensão responsiva*:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; (...) Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente

responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso) [...] (BAKHTIN, 1979, p. 271)

Nesse trecho, o linguista russo se refere ao texto oral em situações cotidianas, mas suas reflexões se aplicam também ao texto literário. Ele ressalta que essa resposta pode ser imediata ou “pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (...) uma compreensão responsiva de efeito retardado.” (BAKHTIN, 1997, p. 272) Na situação contextualizada por esta dissertação, a compreensão responsiva pode ocorrer no ato da leitura ou, numa espécie de efeito retardado, na produção de um texto escrito (texto-resposta) não pelo leitor, mas pelo leitor-autor (agora no papel de escritor das resenhas, das sinopses ou dos comentários).

Essa espécie de texto-resposta, no caso a resenha crítico-literária ou de recomendação não será recebida pelo autor (no caso, Machado de Assis) do texto original lido pelo leitor-autor, mas por outros leitores cujo interesse, após a leitura da resenha, pode alcançar o texto original referenciado pela resenha (a obra machadiana), concluindo dessa forma, uma espécie de triângulo sociointerativo comunicacional. Os leitores das resenhas podem expor suas apreciações em outros textos orais ou escritos. Daí a noção hiperbólica da essência sociointerativa no discurso entrecortado por outros discursos, sempre ressaltada pela Linguística Textual e pela Análise do Discurso. Durante a sequência didática proposta, fica evidente a necessidade do caráter analítico das leituras dos textos motivadores orais e escritos.

É importante observar também que, apesar da produção final privilegiar o texto escrito, o curso proposto (caderno de atividades) trata com a mesma relevância a produção de gêneros textuais orais (roda de leituras, debates, mesa-redonda, aula expositiva) como produções formadoras do poder argumentativo e analítico do estudante. Vale destacar ainda a paridade dada pela Linguística Textual, quando trata da relevância dos gêneros orais e escritos, em domínios discursivos essencialmente argumentativos ou narrativos.

2.4. A sociointeratividade segundo Bakhtin

Esta dissertação pretende confirmar a hipótese de que o trabalho receptivo e analítico de obras literárias clássicas realizado por estudantes do Ensino Fundamental (9º ano) promove o aumento significativo da quantidade e da qualidade de leituras e produções textuais no ambiente escolar porque os estudantes assumem o protagonismo norteador em sua formação cultural, participando ativamente da formação cultural do outro. Segundo o linguista russo Michail Bakhtin, ao tratar dos gêneros do discurso, na *Estética da criação verbal*, “a linguagem humana é, essencialmente, sócio interacional e dinâmica” (1979, p. 275) e não estática e departamentalizada, conforme pregava seus antecessores gerativistas.

Nesse sentido, e considerando os infinitos episódios de interações textuais no cotidiano da carreira humana, afirmam os estudos da Análise do Discurso que não existe discurso inédito. Todos eles são influenciados e entrecortados por outros discursos. A partir dessa informação, pode-se afirmar que uma obra literária (ou não literária) não encerra sua ressonância em si mesma. Pelo contrário, ela é um mote consciente ou inconsciente para outras produções textuais orais ou escritas. E é exatamente nessa ressonância que o trabalho aqui proposto pretende exercitar, mediante os alunos do Ensino Fundamental, a amplitude máxima da noção de sócio interatividade comunicacional postulado por Bakhtin (1979).

Como já dissemos, o projeto em pauta pretende instrumentalizar, criticamente, o exercício da leitura/escrita e da fala/escuta dos estudantes do Ensino Fundamental (9º ano), mediante um caderno de atividades. Os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa foram colhidos nas obras a seguir: no livro *Estética da recepção e história da literatura* (1989) do crítico alemão Hans Robert Jauss citado no artigo “Análise geral da Estética da Recepção: o modelo de Hans Robert Jauss (2005)” de Maria Luísa de Castro Soares; e no livro *Performance, recepção e leitura* (2007) de Paul Zumthor.

Nessa perspectiva, a oficina literária/caderno de atividades, norteada pela sequência didática e pelos cinco momentos da pedagogia histórico-crítica, apresentará os estudos sobre os elementos da narrativa e as fases do enredo, detalhados no livro *Como analisar narrativas* (2004) de Cândida Villares Gancho, no intuito de aproximar e familiarizar o texto narrativo de seus leitores.

Além dos pressupostos teóricos listados acima, indicamos a seguir outros conceitos a que recorreremos para fundamentar as hipóteses de trabalhos desenvolvidas na pesquisa: o tripé interpretativo (*intentio auctoris, intentio operis e intentio lectoris*, isto é, autor, obra e leitor) de Umberto Eco, em *Os limites da interpretação* (1990); as explicações sobre transtextualidade, colhidas no livro *Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos* (2004) de Sylvia Helena Cyntrão; e os conceitos extraídos em *Fenomenologia da obra literária* (1974) de Maria Luíza Ramos.

2.5 O texto pelo texto, pelo autor e pelo leitor

Durante a realização das atividades propostas no caderno, a leitura e a análise dos textos literários serão fundamentadas em investigação semântica do universo lexical (típico do século XIX) que gravita em torno das obras machadianas, bem como nos aspectos gramaticais (morfossintaxe e construções sintáticas) do próprio texto (Cf. RAMOS, 1974) e nos textos complementares que dialogam com o texto-base no ato da leitura. Na interpretação e na análise das relações intertextuais serão considerados: contexto sócio-político-econômico em que a obra foi elaborada, discursos referenciais, imagens poéticas cristalizadas (transtextuais), entre outros aspectos. O objetivo da análise e da interpretação é evidenciar, na identificação temática ou nos elementos da narrativa, aspectos relevantes à plurissignificação da obra literária, apontar o estranhamento, desvelar o que foi velado em

sua linguagem, ampliar o horizonte de expectativas dos demais leitores, tanto do texto-base, quanto do texto-resposta, valorizando a obra literária.

Nessa perspectiva, percebe-se que, no ato de produção textual, a obra é estudada (analisada e interpretada) pelo autor-leitor, ainda que a leitura não seja tão abrangente quanto a leitura do leitor-modelo, cuja *intentio auctoris* nela está contida. Desde os formalistas russos, percebe-se que o que amplia o horizonte de expectativa do leitor não é a obra em si, mas a leitura da obra. Portanto, o texto-resposta (a análise do leitor-modelo) leva em consideração a produção de sentido como meta no exercício da interpretação. Então, uma resposta de trabalho no ambiente escolar não pode ser uma mera fruição estética, impressão contemplativa de quem fica extasiado em manter contato com uma linguagem pouco usual que gera estranhamento e com uma função meramente recreativa ou de leitura subjetiva, relevante à formação de leitores iniciais, mas dispensável à proposta em pauta.

Após a comunicação estabelecida entre autor/leitor-obra literária e leitor/autor-outros leitores, devem estar contidos no texto-resposta (seja na resenha, redação escolar ou em comentários) o contexto histórico no qual se situa o objeto de estudo, e a intertextualidade temática (o estudo comparativo dos textos literários e não literários além dos intertextos). Todos esses aspectos estão manifestados pelo leitor-autor em textos orais ou escritos. Assim, o leitor-autor é denominado também de “leitor-modelo” (ECO, 1990, p.84-85) ou “analista literário”. (CYNTRÃO, 2004, p. 16) Mas todo esse processo não ocorre por etapas, é simultâneo, pois “o textual, em qualquer arte, é a um só tempo o contextual, o intertextual e o que está além dele – a sua possibilidade de ressonância – o transtextual”. (CYNTRÃO, 2004, p. 13-14) Em síntese, não há discurso inédito ou “puro”. Todo texto é composto por outros textos que se entrecortam, propiciando ressignificações, pois a “história da arte conta-se por múltiplas vozes superpostas que refletem ideologicamente as visões e a sensibilidade especial do artista”. (CYNTRÃO, 2004, p. 15).

Cabe aos estudantes-leitores identificarem nas obras literárias de Machado de Assis essas ressignificações, atravessando os obstáculos de uma linguagem mais difícil aos olhos do leitor do século XXI, e perceber, então, que as angústias do “estar no mundo” e os demais circuitos de afetos – impositores das trajetórias humanas – são comuns às pessoas de diferentes tempos históricos.

2.6 O texto-resposta, Estética da recepção e Fenomenologia

A literatura pode ser considerada, grosso modo, como uma espécie de comunicação entre autor e leitor por intermédio da obra literária. Já a análise que o receptor faz dessa obra é a resposta dada, não para o autor (exclusivamente, se este ainda estiver vivo), mas, principalmente, para outros leitores e para ele mesmo. Essa seria a concretização máxima do conceito/noção de dialogismo proposto por

Bakhtin (1979). Nessa perspectiva, o texto final (a produção final para a sequência didática) é uma espécie de texto-resposta. Em outro contexto, o texto-resposta será um comentário, uma resenha, um ensaio, um artigo, uma tese sobre determinada obra literária. Na verdade, essa relação se configura mais como texto/leitor do que autor/texto/leitor, porque, no processo de criação literária, todos os aspectos que motivam a criação da obra são a intenção do autor na obra, e ela (obra) é parte da interpretação do texto e jamais deve ser confundida com a (única) interpretação do texto.

A obra, mesmo que ainda não tenha sido apresentada ao receptor, é o resultado final das experiências pessoais (subjetivas) de seu autor/leitor. Portanto, quem se comunica com o leitor é a obra, porque ela ganha significados transtextuais na medida em que é apreciada por seus receptores, a ponto de se tornar, semioticamente, independente da intenção do autor. Nesse sentido, a comunicação é estabelecida apenas entre obra e leitor. Para a análise em pauta no caderno de atividades, o foco das interpretações está centrado na intenção da obra, praticamente desprezando o estudo da vida particular do autor (biografismo) e sua possível influência no campo semiótico do texto literário. Nessa perspectiva, conclui-se que a obra de literatura acabada é composta por um universo de possibilidades provenientes de um restrito campo de experiências (do autor), mas apresenta caminhos hermenêuticos e fenomenológicos que, talvez, não tenham sido imaginados pelo próprio autor.

Por isso, retificando a afirmação no primeiro parágrafo deste tópico, a obra literária não é um meio de comunicação, mas um agente comunicador. A partir desse prisma, obra literária e leitor estabelecem uma espécie de diálogo, no qual a comunicação não pode ser totalmente completada, ou seja, somente parte da comunicação deve ser decodificada, o dito será entendido, porém, o inaudito será subentendido pelo leitor modelo (analista literário). Maria Luiza Ramos recorre a Edmund Husserl para formular esses conceitos:

[...] a linguagem de uma obra pouco mais é do que uma expressão de seus significados internos. Para se alcançar estes significados, é fundamental a interpretação (a hermenêutica); a qual será fornecida pela estruturação de um sentido particular (a obra) para conquistar o significado universal (o mundo). (RAMOS, 1974, p. 54)

Mas para que tudo isso (leitura e interpretação) ocorra, é necessário que o leitor acolha, positiva ou negativamente, a criação artística, de acordo com seu horizonte de expectativas. O leitor participa da obra, decodificando o inaudito e suas lacunas em pontos de indeterminação, que são preenchidos no ato mesmo da leitura. No entanto, pode ocorrer o contrário, o esvaziamento do potencial semiótico da obra devido ao estado estático (letárgico) do leitor. Ramos (1974, p. 56) aprofunda esses postulados, citando Felix Vodicka: “a obra é um signo estético dirigido ao leitor, o que exige a reconstituição histórica da sensibilidade do público para entender-se como ela se caracteriza.”

As interpretações de obras literárias variam de sociedade para sociedade, de geração para geração, de acordo com a norma estética vigente e a formação identitária cultural do receptor. Assim, uma obra não pode ser considerada apenas como consequência de determinado contexto e por ele

justificado qualquer ausência de valores históricos ou estéticos. O fato de uma obra ser escrita em determinado momento histórico bem como o horizonte de experiências do leitor estar “plugado” em mudanças de um outro século não invalida a análise crítica contemporânea de um texto literário.

A literatura, de um modo geral, é a propulsora do discurso que busca abrigo no implícito, mas a potencialização desse discurso depende do universo de experiências (literárias ou não) adquiridas na prática social que o leitor carrega consigo no momento da leitura. Esse jogo interpretativo pode ser comprometido pela inaptidão do leitor. Mas, se não for, ele (o jogo interpretativo) vela para que o leitor revele e tenha, no ato da revelação, o seu horizonte de experiências ampliado. Daí, o estranhamento; sentimento dificilmente experimentado na leitura de um texto referencial. Há, contudo, um natural choque de valores entre leitor e autor. Choque proposital, porque, na teoria da recepção, a obra é o cruzamento de apreensões em vários contextos históricos.

Quando texto e leitor se aproximam, o grau de identificação ou distanciamento do leitor em relação à obra dependerá das convenções sociais e culturais vinculadas à relação. Por isso, Umberto Eco destaca a intenção do autor e do leitor na obra. Ele (Umberto Eco) defende que há o encontro de duas culturas tangenciadas por um ponto de transformação de ambas: a obra. Nesse sentido, o leitor que, por exemplo, busca, numa obra, o *estranhamento*, não irá se satisfazer com textos literários cuja linguagem é simples e direta ou que está aquém das expectativas desse leitor.

Nessa mesma linha de raciocínio, Jauss, citado por Zilberman (2011, p. 87), vai ratificar tais argumentos e, de certa forma, legitimar a importância de se trabalhar obras literárias em sala de aula buscando, não só a leitura subjetiva, mas também a necessária produção de sentido:

[...] um sistema de valores e normas será construído por esse leitor. Se a obra não atende a esse sistema de valores do leitor, seu horizonte de expectativas permanece inalterado, numa posição de conforto. Tal literatura é denominada de obra confortadora. Ao contrário, será uma obra emancipatória aquela que atende esse sistema de valores do leitor e o amplia, epifanicamente, em inéditas perspectivas na interação pessoal do leitor.

Na esteira de tais reflexões, e considerando o anacronismo entre texto e recepção textual aqui proposto, decidimos trabalhar o cânone literário com estudantes não familiarizados com esse tipo de literatura. Naturalmente, desafios se apresentam ao professor-pesquisador: (a) o que fazer para que as leituras de textos de Machado de Assis se tornem emancipatórias, ampliando o horizonte de expectativas dos alunos? (b) Como recepcionar essa literatura consagrada internacionalmente? (c) Quais estratégias a serem utilizadas na sequenciação didática para que os leitores desses textos percebam que Machado de Assis não relata somente a experiência de personagens situadas no Rio de Janeiro do século XIX, mas também o “estar no mundo”? Eis o desafio a que nos propomos e cujo enfrentamento permite certa identificação cultural emancipatória entre obra e leitor.

2.7. Fenomenologia e a plurissignificação da obra aberta

A fenomenologia é uma forma de abordagem analítica usada em diversos ramos do conhecimento científico: Política, História, Economia, Direito, Filosofia, Literatura, Metodologia Científica, entre outros, na tentativa de dissecar determinado assunto conforme a análise dos constituintes do objeto em estudo. Segundo o pensador Quentin Lauer, citado por Ramos (1974, p. 52): “[...] a fenomenologia não pode dar uma definição, de uma vez por todas, válida. Pode somente descrever um objeto (por uma descrição fenomenológica) de todos os ângulos e esperar que, através da riqueza da descrição, se possa apreender o essencial.”

Não obstante, a fenomenologia na obra literária busca descrever a obra (o todo) pela descrição de suas camadas estruturais (as partes). Neste trabalho, apresentaremos uma síntese do procedimento fenomenológico na interpretação dos textos literários. Antes, porém, é importante ressaltar em que momento e em qual berço nasce a Fenomenologia como abordagem também da Crítica Literária ou, simplesmente, como instrumento para fundamentação/legitimação argumentativa de análise textual literária. Para tanto, é necessário um breve, mas indispensável relato panorâmico sobre tudo o que estava sendo estudado e discutido a respeito, não só da Crítica Literária, mas também sobre recentes pesquisas na área da Linguística no início do século XX.

Portanto, na primeira metade do século XX, a Crítica Literária sofreu uma guinada no que se refere ao trato do objeto literário. As abordagens literárias de prestígio do século XIX cederam espaço às novas mentalidades surgidas na Rússia (Formalismo Russo), em Praga (Círculo Linguístico de Praga) e em Genebra (Conferência de Genebra). Postulados de críticos literários e linguistas confluíram em vertentes semelhantes, em certos aspectos, a fim de considerar nos estudos literários, exclusivamente o próprio objeto, ou seja, a forma/conteúdo (Formalismo Russo) e a estrutura (Estruturalismo) do objeto/obra literária. Já os críticos de literatura, adeptos do psicologismo biográfico e do sociologismo, buscavam analisar os textos literários, considerando, prioritariamente, os fatores externos à obra (peculiaridades da vida do autor, os costumes e hábitos sociais da época, o contexto político e socioeconômico).

Entre os pressupostos dos formalistas russos e o ponto de vista epistemológico do Estruturalismo havia sutis, mas decisivas diferenças em suas abordagens. O Formalismo distinguia entre forma (aspecto externo da obra – mais relevante) e conteúdo (aspecto interno – menos relevante), pois “considerar a forma já é abstrai-la de um determinado conteúdo, em contrapartida, o conceito de estrutura não comporta essa dissociação”. (RAMOS, 1974, p. 36) Os estruturalistas explicam que “a estrutura está no objeto, mas ambos não se confundem ou não deveriam se confundir” (RAMOS, 1974, p. 27). A estrutura é a parte velada do texto literário que deve ser desvelada, abstraindo-se os diversos elementos que a compõem. Já as semelhanças são funcionais: o fundamento de ambos é o objeto, ou

seja, ambos buscam explicar o texto pelo texto, relativizando, priorizando, confundindo estrutura, forma e conteúdo.

Nesse sentido, “a abordagem fenomenológica se aproxima mais dos preceitos estruturalistas, na medida em que se configura como um levantamento de significações mediante a atividade constitutiva dos compartimentos textuais” (RAMOS, 1974 p. 39) Portanto, a fenomenologia da obra literária é uma espécie de relatório, de fotografia da obra literária, ou seja, é um instrumento de interpretação, mas não “a” interpretação. É, em outras palavras, mais descrição (isenta de valores) do que dissertação. Porém vai instrumentalizar e fundamentar/legitimar uma conclusão mais argumentativa do leitor, mais opinativa. Agora já carregadas de valores subjetivos, é verdade, mas, principalmente, objetivos. Vai também possibilitar a esse leitor se posicionar, gradativamente, no lugar do chamado, por Umberto Eco, de *leitor-modelo* ou denominado de *analista literário* por Sylvia Cyntrão.

Trabalhar o texto literário, em sala de aula, nesse caminho da produção de sentido é o primeiro passo para que o leitor do futuro alcance, na fase adulta, um apurado senso crítico capaz de alicerçar, não só sua futura carreira universitária/profissional, mas também alça-lo a esse patamar de leitor modelo, formador de opinião e multiplicador do conhecimento na prática social cotidiana.

Mas antes de qualquer discussão acerca da fenomenologia, é preciso considerar conceitos primordiais da Linguística e da Literatura. Uma das vertentes dos estudos literários (como já foi mencionada anteriormente) é a produção de sentidos, se contrapondo à leitura subjetiva, essencialmente voltada à formação de leitores. Se o linguista suíço Saussure explanava, com certo ineditismo, sobre os conceitos binários “significante” (símbolo convencional arbitrário) e “significado” (conceito unívoco), além dos aspectos denotativos e conceituais da linguagem como um fenômeno linguístico; o crítico literário espanhol Dámaso Alonso (citado por RAMOS, 1974 p. 93) defendia que “a literatura eleva a potência da linguagem comum, visto que o signo poético comporta a pluralidade de significados em um só significante, provocando, não uma infinidade de sentidos, mas tantos quantos a análise comportar.”

As abordagens biografistas (que não têm nada a ver com a *intentio auctoris*) tornam-se, portanto, obsoletas, pois comprometeriam a plurissignificação. Ora, se uma obra literária é entendida, exclusivamente, como uma biografia-ficcional, reunindo, simbolicamente, os episódios que marcaram a vida do autor, essa obra possui apenas uma leitura. E, se a obra for anônima, não permitiria interpretação? Por isso não se deve confundir inspiração com interpretação, posto que a obra literária (em prosa ou em verso) é construída, predominantemente, em linguagem poética, que renova as significações dessa obra num processo que recorre à relação intertextual com outros textos, mas depende da experiência de vida e de leitura do receptor. Nessa perspectiva, a obra apresenta ramificações interpretativas particulares, consolidando a noção de que o texto literário é uma obra

aberta a novos sentidos: todos fundamentados e respaldados pelo próprio texto. A análise literária não pode ser confundida com processo de criação, mas sim enriquecida por ele:

[...] todo movimento de interpretação coloca o homem em contato com o outro, que, ao mesmo tempo, é ele [...]. A alteridade, entendida como capacidade humana de se colocar no lugar do outro, torna possível, dialeticamente, a construção de um repertório infinito de relações interacionais, muitas delas expressas nos movimentos artísticos no mundo todo em todos os tempos. (CYNTRÃO, 2004, p. 17)

Com a arte literária não é diferente. Percebe-se nela a necessidade, essencialmente humana, de expressar seus afetos ao outro mediante o registro real ou ficcional, canalizando nas artes tais afetos. A crítica literária propôs um método fenomenológico investigativo à obra de literatura, sustentado por sistemas de estratos heterogêneos, inseparáveis e dependentes entre si, mas que se completam na descrição do objeto: o estrato fônico; morfossintático; sintático, semântico e óptico. Mas, para a análise de textos literários em prosa, o estrato fônico e ótico não são tão relevantes quanto os demais (morfossintático, sintático e semântico) na produção de sentido.

Na análise textual por estratos, a instrumentalização do estrato fônico e óptico, como já mencionado no parágrafo anterior, não é algo sempre necessário, mas somente quando a interpretação do texto o exigir, ou seja, quando houver um fato poético que necessite de uma reflexão interada com essa técnica. Não faz sentido a descrição fonética de uma epopeia para avaliar se há predominância de sons abertos ou fechados no intuito de concluir sobre características relacionadas à introspecção ou extrospecção. Da mesma forma, uma obra que não explora aspectos visuais em sua estrutura textual dispensa quaisquer explanações sobre a camada óptica da Fenomenologia.

A camada visual do poema, porém, o estrato óptico, é menosprezada por Ingardem (Cf. RAMOS, 1974), quando afirma ser o material tipográfico apenas um sinal registrador para o leitor, cuja função é, simplesmente, informá-lo sobre qual significante se trata, não formando, assim, um elemento da obra literária. Isso se deve, talvez, ao fato de ser raro, em sua época, textos que explorassem o aspecto visual, já que o Concretismo surgiria posteriormente. E os textos publicitários, o cinema e os quadrinhos somente retroalimentarão a relevância multimodal das obras literárias, de forma já consolidadas, nas primeiras décadas do século XX.

Machado de Assis, por sua vez, no capítulo VII de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ao descrever um diálogo secreto entre o protagonista (Brás Cubas) e a sua amante, Virgília, antecipou essa experiência concretista. Não obstante, tal análise jamais poderá engessar o texto literário: causa potencial de experiências, emissor de múltiplas conotações e despertador de sensibilidades, mas, ao mesmo tempo, objeto de análise das ciências literárias de método objetivo e, portanto, não cabe mais resgatar o evasivo “impressionismo crítico”.

Já o estrato morfossintático está, intimamente, relacionado com a Semiótica e é fundamental para legitimar hipóteses interpretativas. O estudo das estruturas morfossintáticas aproxima o campo semântico do texto com o contexto e convida à intertextualidade os discursos de mesmo atrativo temático, corroborando ou contestando teses, mas sempre dilatando o potencial multidiscursivo do texto literário. Porque a Literatura como Crítica Literária é uma Ciência e deve ser tratada com objetividade, ela ocupa o mesmo patamar da Análise do Discurso, da Hermenêutica e nada tem a ver com o subjetivismo a qual foi submetida nos séculos XVIII e XIX (biografismo/historicismo).

Para a intervenção pedagógica aqui proposta, no caderno de atividades, o estudo do estrato morfossintático, em especial na prosa machadiana, mas também nos diversos gêneros textuais que vão gravitar em torno dos temas propostos, será preponderante na produção de sentido. Nesse sentido, tanto no metódico trabalho de pesquisar no dicionário vocábulos típicos do século XIX, não muito usuais hoje, como no estudo, por exemplo, da função referencial dos pronomes, das ironias machadianas, das pressuposições/inferências, a análise morfossintática-semântica também será indispensável para o entendimento textual.

2.8. Performance, recepção e leitura segundo Paul Zumthor

Em *Performance, recepção e leitura*, Paul Zumthor convida seus leitores a reflexões sobre o protagonismo da *voz* e do *corpo* na recepção, especificamente, da obra poética (seja em prosa ou em verso). E propõe uma distinção conceitual da palavra “performance”. Para o medievalista suíço, além das já tradicionais formas de recepção performática de um texto literário (teatro, cinema, dança, música, jogral, telenovela, história em quadrinhos), existe, antes de todas essas, uma outra espécie de performance centrada, unicamente, na voz do corpo gerador dessa voz no momento ímpar, por exemplo, da simples declamação de um poema.

Cada voz, cada corpo receberá esse poema de maneira inédita e todos os componentes contextuais recebedores dessa voz corporal constituem o que Zumthor chama de performance: a voz corporal carregada de afetos e sinergias; o arrepio epifânico dos ouvintes e o cenário que (naquele momento e, somente, naquele momento) personifica e dá abrigo temático à voz. Nessa linha de raciocínio, Paul Zumthor ilustra, de maneira definitiva e pedagógica, sua noção de performance quando relata um curioso episódio de sua infância parisiense no começo dos anos 1930. No trajeto feito pelo autor do colégio à sua casa, as ruas de Paris eram animadas por numerosos cantores de rua. Zumthor, ainda criança, adorava ouvi-los. Ele elencava entre os seus cantos favoritos, o que falava de seu bairro pobre. Junto do jovem estudante secundarista mais quinze ou vinte pessoas ao redor do cantor:

[...] ouvia-se uma ária, melodia muito simples, para que na última copla pudéssemos retomá-la em coro. Havia um texto, em geral muito fácil, que se podia comprar por alguns trocados, impresso grosseiramente em folhas volantes. Além disso, havia o jogo. O que nos havia atraído era o espetáculo que me prendia, apesar da hora de meu

trem que avançava e me fazias correr em seguida até a Estação do Norte. (ZUMTHOR, 2007, p. 32)

Dessa narrativa, Paul Zumthor ainda enfatiza o contexto que envolvia esse “espetáculo”:

Havia o homem, o camelô, sua parlapatice, porque ele vendia as canções, apregoava e passava o chapéu; as folhas volantes em bagunça num guarda-chuva emborcado na beira da calçada. Havia o grupo, o riso das meninas, sobretudo no fim da tarde, na hora em que as vendedoras saíam de suas lojas, a rua em volta, os barulhos do mundo e, por cima, o céu de Paris que, no começo do inverno, sob as nuvens de neve, se tornava violeta. Mais ou menos tudo isso fazia parte da canção. *Era* a canção. (ZUMTHOR, 2007, p. 32)

O pequeno Zumthor comprou o texto, quando chegou em sua casa, leu-o, nada sentiu. Resolveu cantar de memória a melodia, mas não ressuscitou todo o sentimento que envolvia o espetáculo na rua.

Décadas transcorridas, o crítico literário conseguiu perceber, cognitivamente, essa experiência vivenciada na infância como uma “forma-força”, “um dinamismo formalizado”, subversivo às regras porque, segundo o autor, essa “forma-força” é a própria regra. “Uma regra a todo instante recriada, existindo apenas a paixão do homem que, a todo instante, adere a ela num encontro luminoso. (Cf. ZUMTHOR, 2007, p.33). Aqui Zumthor torna evidente seu contraponto à objetividade científica das recentes abordagens estabelecidas pelos outros teóricos da Literatura, principalmente, pela Estética da Recepção de Jauss. Vale lembrar que *Performance, recepção e leitura* é mais uma palestra que um tratado da Crítica Literária.

Mesmo assim, sua contribuição aos postulados da Recepção e da Performance é, no mínimo, inquietante, considerando seu subjetivismo nada consensual quando enfatiza o poder da oralidade ancestral sendo resgatada (a partir da segunda metade do século XX) pelas novas mídias em oposição à cultura grafocêntrica. Sua crítica vai além da simples constatação do curso hegemônico da escrita, reprimindo, durante séculos, o discurso oral nas sociedades ocidentais (Europa e América do Norte).

Em contrapartida, Zumthor ressalta que “a mediação eletrônica fixa a voz (e a imagem), fazendo-os reiteráveis, ela os torna abstratos, abolindo o seu caráter efêmero abole o que chama de sua *tactilidade*. (Cf. ZUMTHOR, 2007, p.18) Para o historiador suíço, esse retorno forçado da voz, mediante as novas tecnologias (rádio e televisão), resgatou “uma espécie de ressurgência das energias vocais da humanidade”. (ZUMTHOR, 2007, p.18) Os indícios dessa insurreição, para o autor, estão em toda parte: do desdém dos jovens pela leitura até a proliferação da canção a partir da segunda metade do século XX. O problema é que a voz se faz ouvir, mas se tornou abstrata, perdeu a epifânica troca de energias do “aqui” e “agora” e, nunca mais, “lá” e “depois”.

Em *Performance, recepção e leitura*, Paul Zumthor lembra ainda que, no período medieval, voz e poesia eram componentes indissociáveis para os trovadores do povo tanto nos burgos que beiravam os muros das cidades fortificadas quanto nos saraus e nos demais eventos palacianos. Isso

perdurou até a primeira metade do século XIX. Com a revolução industrial e o movimento cultural romântico, a imprensa ganhou, literalmente, papel de destaque como principal mídia divulgadora das artes literárias: consolidou-se assim o divórcio da música com a poesia.

Para Zumthor, a voz foi silenciada. Mas o casamento foi reatado a partir da segunda metade do século XX, com a popularização das músicas mediante o rádio e a televisão e a consagração de alguns gêneros musicais massificados por essas mídias: o rock e o rap, em boa parte do mundo, e aqui no Brasil: o samba, o rock, a MPB, o rap, entre outros. É a poesia, a música e a performance juntas novamente. Além disso, em seu último ano de vida, 1995, o medievalista presenciou a expansão da *internet* e um tímido, mas revelador, movimento de retração comercial nas editoras. O desdém dos jovens pela leitura, mencionado por Zumthor, em alguma medida, hoje ainda perdura.

Mas a performance (no sentido mais tradicional da palavra), na releitura dessas literaturas (principalmente, a performance cinematográfica e na ressemiotização das literaturas clássicas em histórias em quadrinhos) deve ser levada em consideração como parte formadora da intervenção pedagógica aqui proposta. Porém, muito mais do que simples instrumento pedagógico, o caderno de atividades proposto como curso e suas inteirações com as outras artes previstas nele (cinema, quadrinhos, música, etc.) obrigatoriamente, em algum momento, na humana troca de experiências, vivências e leituras coletivas, deverá resgatar a sinergia emanada pelos cantores de rua na Paris do jovem Paul Zumthor.

2.9 A provocação do cânone em sala de aula e a quase unanimidade

Não é comum trabalhar Machado de Assis no Ensino Fundamental, ainda que sejam atividades voltadas para o 9º ano (o último) dessa etapa. Experiências narradas, nesse sentido, apresentam, via de regra, desfechos desastrosos. A Base Nacional Comum Curricular não censura, mas também não especifica quais escolas literárias (ou quais os textos) podem/devem, ainda que de maneira excepcional, ser trabalhadas no Ensino Fundamental. Tradicionalmente, tais literaturas são objetos de estudo do Ensino Médio. Portanto, não deixa de ser uma provocação (ou somente um “desafio”) ter como objeto de estudo a literatura machadiana, com certeza, o maior escritor (em prosa) da literatura brasileira de todos os tempos.

A proposta deste trabalho se configura como uma tentativa de subverter paradigmas, quando afirma três componentes básicos elementares para o sucesso de tal empreitada: (1) o potencial e a capacidade do estudante brasileiro pré-adolescente; (2) o repertório literário machadiano tão diversificado quanto adaptável às necessidades identitárias e culturais de seus receptores; e (3) a recepção performática do cinema e dos quadrinhos em relação às obras de Machado de Assis.

Compartilham dessa posição os autores que escreveram os artigos reunidos no livro *Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula*, organizado por Ronaldo de Oliveira Batista.

Embora as propostas de intervenção sejam destinadas ao público estudantil secundarista (Ensino Médio), valiosas informações e conhecimentos são capturados para aproveitamento acadêmico neste trabalho. Os primeiros textos, assinados por Alexandre Huady Guimarães, doutor em letras pela USP e o próprio organizador da obra – Ronaldo de Oliveira Batista – enfatizam o que já foi referendado, neste trabalho, por Mikhail Bakhtin: o potencial sociointerativo do discurso. Porém, mais especificamente, os autores defendem ser a leitura uma atividade essencialmente dinâmica, dividida em três etapas: reconhecimento, descrição e análise numa troca dialógica. (Cf. GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p.11).

Basicamente, tais autores defendem a ideia de que a literatura machadiana é campo fértil para o exercício da produção de sentidos e para a identificação de elementos históricos sociais e ideológicos: [a obra] *Machado de Assis na sala de aula* se justifica também por motivos mais óbvios e imediatos: primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras; representante da literatura nacional; cânone incontestado (?); tradutor dos costumes brasileiros e dos valores identitários de nossa gente do século XIX, que solicita uma leitura não ingênua de nossa burguesia periférica ao capitalismo europeu.

Outros artigos desse mesmo livro enfatizam a história de superação do jovem Machado que, mesmo sendo de uma família pobre, conseguiu, de maneira autodidata, adquirir conhecimentos acadêmicos, aprender francês e ter acesso aos grandes escritores da literatura europeia. Sua aproximação à tipografia consolidou laços de convivência com a imprensa carioca, exercendo, de maneira precoce, o ofício de jornalista, impulsionando-o daí ao funcionalismo público. O conhecimento de toda essa trajetória é relevante como exemplo de superação de um menino negro, pobre, descendente de escravos que consegue, pelo talento e esforço, romper, transversalmente, as hierarquias sociais do século XIX, bem mais rígidas do que a estratificação social atualmente. Tais informações, porém, serão pouco úteis à produção de sentido em suas obras, reconhecidas mundialmente pelo valor filosófico, sociológico e psicológico, cuja qualidade vai extrapolar sua época e antecipar aspectos da literatura contemporânea.

No entanto, na Crítica Literária, não há unanimidade em considerar Machado de Assis cânone incontestado. No livro *O cânone imperial*, Flávio Kothe escolhe alguns trechos específicos da obra machadiana para considerá-lo um autor menor, após a análise monotemática (a escravidão) desses trechos, numa perspectiva marxista. Kothe faz valer o método hermenêutico (entender o todo pela parte) em uma análise pertinente e eficaz, mas de conclusão questionável. Em relação a *Dom Casmurro*, por exemplo, quando comenta a passagem em que Bentinho apresenta alguns de seus escravos a Escobar, a narrativa (em primeira pessoa) não dá voz aos escravos, que mal possuem um nome, concluindo ser um romance burguês para agradar um público burguês.

Ainda nessa análise, defende Kothe que Machado de Assis, em seus romances, silencia o escravizado e que as narrativas preenchem a perspectiva ideológica de mundo das elites:

Dom Casmurro é, de modo típico, escrito da perspectiva de um senhor de escravos [Bentinho] e herdeiro da oligarquia latifundiária: não há um estranhamento quanto a isso (...) o autor mais se identifica com seu narrador do que desconstrói o seu discurso. Põe todos os recursos à disposição do narrador para que a perspectiva deste se torne a do leitor. (KOTHE, 2000, p. 472-472)

Na análise de *Dom Casmurro*, Kothe categoriza, de forma caricaturesca, os personagens em alegorias representativas das classes sociais: Bentinho e a mãe dele representam a oligarquia agrária; Escobar e Capitu, a burguesia emergente, não confiável e subalterna; e os escravos são criaturas sem voz, sem vontade e sem capacidade de subverter a ordem estabelecida, como se uma revolução pró-abolicionista não estivesse em curso. Essa mesma crítica monotemática vai se repetir em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e no conto *O caso da vara*.

Vale ressaltar que o ensaísta não elencou o conto *Pai contra mãe* para ratificar a sua tese. Ao contrário das outras passagens, anteriormente mencionadas, o conto em questão dá voz e protagonismo a uma espécie de capitão do mato que, do ofício de recapturar escravos foragidos, tira o seu sustento e, literalmente, mata a fome de sua recém formada família (esposa e recém-nascido). O conflito físico e de percepção de mundos do capitão do mato (pai) e da escrava foragida (mãe), no clímax da narrativa, é latente e denuncia, de forma impactante, como a lógica capitalista-escravocrata “legítima” as ações do capitão do mato, trabalhador livre, mas extremamente pobre; e da escrava foragida (grávida de seu ex-dono) que, ao ser recapturada, apela ao seu algoz por compaixão: “Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe, por amor dele que me solte” (Machado de Assis, 1906, p.50). Ora, é justamente pelo amor que o pai (capitão do mato) tem pelo filho (passando fome) que ele vai capturar a escrava foragida e grávida para, dessa ação, tirar o sustento de seu filho: a ironia machadiana.

No conto *Pai contra mãe*, Machado de Assis expõe o fenômeno da socialização ideológica. Tal fenômeno obtusa a visão dos homens perante o sistema. Cândido Neves não consegue perceber que o sistema capitalista escravocrata é quem o explora porque essa exploração foi naturalizada no transcorrer de sua vida, não é o sistema inimigo que ameaça matar de fome o seu filho recém-nascido. O inimigo é a escrava foragida. Ou melhor, ela é a presa a ser caçada. A captura dela é que vai colocar comida em sua mesa. Já a Arminda, a escrava foragida, mesmo sendo capturada, trata o seu algoz por “Vossa Senhoria” porque naturalizada/internalizada está a sua submissão. Sua liberdade não será alcançada com luta, mas por um raro gesto de caridade do seu inimigo. A narrativa machadiana é que convida o leitor a essa reflexão. Daí, talvez, Flávio René Kothe preferir não mencionar a existência do conto *Pai contra mãe*.

Ao longo de sua análise hermenêutica, o ensaísta vai enfatizar mais três passagens envolvendo o tema da escravidão e como Machado de Assis, neto de escravos, fecha os olhos para o crime (contra a humanidade) cometido por seus pares. René Kothe aponta, nos textos machadianos, a irrelevância deles (os escravos) como gente não merecedora de protagonismo em suas obras. E denuncia também que, quando um negro consegue a alforria, vai reproduzir a selvageria do branco em outro negro.

Nessas passagens, novamente, Machado ressalta a socialização: a normalização/banalização dos crimes institucionais: os crimes invisíveis que legitimam/fundamentam o ordenamento jurídico burguês vigente. Mas Kothe não enxerga dessa forma. Para ele, Machado de Assis perdeu a oportunidade histórica de escrever, em forma de romance, um libelo do abolicionismo marxista aos moldes da revolução negra haitiana. Portanto, Machado está sendo rechaçado não pelo que fez, mas pelo que deixou de fazer.

Nesse sentido, é o receptor (a crítica) da obra agora que vai escolher o tema da obra e em qual ângulo social essa obra deverá ser dimensionada? Como se Machado de Assis fosse uma espécie de repentista (da prosa) que recebe do público um mote para, a partir dele, improvisar, no palco, o canto baseado nesse mote. Para Kothe, Machado é um autor menor porque escolheu outros temas mais ‘irrelevantes’ para trabalhar, como, por exemplo, os adultérios aristocráticos e burgueses: temas amenos de fato. Mas não trabalhou, efetivamente, o tema da abolição numa perspectiva da revolução marxista dos meios de produção. “Da obra de Machado não se consegue, por exemplo, depreender a necessidade da abolição. Ele não esteve à altura de seu tempo e, já por isso, não é o grande escritor da época. Se ele aparece como ‘o maior escritor’ é porque não houve nenhum grande prosador e se quer que ele seja o que não foi”. (KOTHE, 2000, p. 492)

Em sua análise, Kothe insiste em considerar Machado de Assis um autor menor devido à obra que não fez, mas deveria ter feito, usando, como referencial de autor maior, escritores da literatura mundial (suas referências são Franz Kafka e Fiódor Dostoiévski). Por essa lógica argumentativa, é possível afirmar que todos os jogadores de futebol são ruins porque não fizeram o que o Pelé fez. Ou ainda: Carlos Drummond de Andrade é, por exemplo, um autor menor porque não escreveu *Operário em construção* de Vinícius de Moraes. Kothe enfatiza a urgência do tema histórico e, portanto, relevante à Fortuna Crítica. Então, um autor contemporâneo, se não escrever nenhuma obra sobre a pandemia do coronavírus como tema, ou até mesmo como pano de fundo contextual, é um autor menor.

A qualidade artística da literatura machadiana está no *como* narrar e não no *que* narrar. Mensura a arte literária machadiana o princípio da reversibilidade dos argumentos na recriação da realidade em uma narrativa, de viés filosófico-existencialista, mesclando linguagem rebuscada e coloquial do século XIX com estocadas de ironia inquietante e corrosiva além dos empréstimos de perspectivas ideológicas dos personagens aos discursos do narrador. Essa última característica é evidente no conto *Pai contra mãe* quando o narrador (em terceira pessoa), na medida em que relata os fatos, vai tomando de

“empréstimo” as ideias, as opiniões, as expressões mais usuais dos diferentes personagens. No entanto, Machado de Assis não é somente um grande (ou o maior nosso) romancista e contista. Machado se destacou também na crônica jornalística, no teatro e como um grande poeta (parnasiano na forma e lírico/filosófico no conteúdo).

Apesar dessas críticas de baixíssima ressonância no meio universitário e acadêmico, Machado de Assis demonstrou estar à frente do seu tempo quando inspirou outros grandes escritores da literatura brasileira, como Carlos Drummond e Lígia Fagundes Telles, além de ser recepcionado, de maneira performática, por outras artes literárias e visuais como o cinema e as histórias em quadrinhos. Aliás, essa intertextualidade do cinema e dos quadrinhos com a prosa machadiana é que será enfatizada e trabalhada na proposta de intervenção pedagógica que está aqui em desenvolvimento.

Voltando ao livro *Machado de Assis na sala de aula*, a obra enfatiza, em algum momento, a atuação jornalística do “Bruxo do Cosme Velho” como cronista político, ao se posicionar, por exemplo, como monarquista liberal abolicionista favorável (infelizmente) à política eugenista de imigração europeia com o propósito de “embranquecer” a população brasileira, predominantemente negra. Aparentemente, para o leitor do século XXI, é uma contradição, no mínimo, incoerente à sua própria natureza de homem negro, descendente de escravos. O objetivo, porém, do livro é apresentar, como sugestão de proposta de trabalho da literatura machadiana em sala de aula, uma análise do conto *Pai contra mãe*, na perspectiva do entendimento interpretativo das figuras de sintaxe ou de pensamento constituintes desse conto.

2.10 Os temas/conteúdos e a identidade cultural do estudante

De acordo com os postulados da pedagogia histórico-crítica, recomenda-se que a escolha de temas e de conteúdos a serem elencados no processo de ensino e aprendizagem deve ficar a cargo do professor, podendo este ouvir seus estudantes sobre preferências, gostos ou identificações e assim delegar ou não tal atribuição ao corpo estudantil. Dermeval Saviani (SAVIANI, 1983, p. 55) sugere essa mesma abordagem, em linhas gerais, porque tal escolha também deve estar atrelada ao projeto pedagógico da escola e/ou a exames de qualificação para instâncias imediatamente superiores de ensino: do Ensino Fundamental para o Médio ou do Médio para o Superior.

No entanto, elencar temas e conteúdos inseridos em uma determinada proposta de intervenção pedagógica implica “excluir” uma infinidade de temas e um conjunto de outros tantos conteúdos também previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas que não são contemplados, devido a insuficiente carga horária atribuída aos anos letivos. Portanto, “investigar” o “gosto” dos estudantes (suas preferências) significa considerar o

leque de possibilidades, todas, de alguma forma, relacionadas com os componentes formadores da identidade cultural do indivíduo e o seu potencial de intertextualidades com temas e conteúdos estudados em uma determinada série escolar.

Nesse sentido, como contemplar os aspectos sociais formadores da identidade cultural do estudante, considerando ser esses aspectos, relativamente, abrangentes e em constante estado de transformação/transição? Classe social, etnia/raça, família, alimentação, idade, amigos, religião/igreja, educação/escola, televisão, internet, cidade, país, entre outros aspectos, num processo semelhante à osmose, formam, deformam e transformam essa identidade cultural do sujeito pós-moderno, mesmo assim, alguns desses componentes prevalecem em relação aos demais.

Stuart Hall, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, ensina que o sujeito pós-moderno (concepção transitiva), ao contrário do sujeito iluminista (concepção individualista) e do sujeito sociológico (concepção interacionista), passa por uma espécie de “crise de identidade”. Vale ressaltar que essas classificações são meramente pedagógicas e que servirão para facilitar a análise sociológica do autor sobre esse assunto, não sendo, portanto, categorias estabelecidas, de forma incontestável, por toda a comunidade das ciências sociais:

Deve-se ter em mente que as três concepções do sujeito acima são, em alguma medida, simplificações. No desenvolvimento do argumento, elas se tornarão mais complexas e qualificadas. Não obstante elas se prestam como ponto de apoio para desenvolver o argumento central deste livro. (HALL, 2011, p. 14)

Nessa perspectiva, Stuart Hall explica que

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2011, p. 9)

Por isso, é relevante especular quais os aspectos sociais formadores da identidade cultural dos estudantes estão preponderando, no momento do aprendizado, e que podem sinalizar uma identificação maior ou menor com os temas/conteúdos ensinados na sala de aula. Por exemplo, se a cidade onde eles moram possui uma forte tradição cultural relacionada à história de sua fundação (festa da padroeira, carnaval, festival do morango, etc.) e se isso é preponderante na construção de um sentimento de orgulho por ser cidadão/morador de tal lugar. Ou se esses estudantes em nada se identificam com a história da cidade por ser ela apenas uma cidade “dormitório” quase ausente de tradições culturais festejadas e reafirmadas por seus moradores no calendário dessa cidade.

De um jeito ou de outro, o professor pode (ou deve) inserir esse contexto nas aulas como prática social inicial. Com certeza, outros aspectos também devem ser considerados. Um questionário para os alunos responderem poderia mapear aspectos sociais formadores da identidade cultural, e grosso modo, poder concluir quais desses aspectos saltam aos olhos: ser integrante de uma família evangélica

ou de pais católicos ou agnósticos? Quantos por cento da turma(?); uma família de trabalhadores assalariados ou de servidores públicos ou de comerciantes ou empresários? Qual o percentual?

Soma-se a esses aspectos sociais, outros voltados mais para o lazer e entretenimento: preferência musical; modalidade esportiva; tem o hábito de ir ao cinema/teatro; leituras preferenciais, etc. Conhecer, ainda que superficialmente, o corpo de alunos vai favorecer a escolha de temas que vão, transversalmente, intertextualizar os conteúdos dentro de uma mesma disciplina ou de maneira interdisciplinar. Esse mapeamento vai direcionar também aspectos sociais a serem trabalhados e como serão trabalhados.

2.10.1 Três concepções de identidade

Segundo Stuart Hall, três concepções de identidade cultural, grosso modo, delimitam fronteiras em torno de arquétipos, metonimicamente, representantes de comportamentos/pensamentos dos indivíduos bem marcantes nas eras divisoras da história da humanidade: o sujeito iluminista (concepção individualista); o sujeito sociológico (concepção interacionista); o sujeito pós-moderno (concepção transicionista). Mas o autor também menciona uma concepção anterior à concepção do sujeito do iluminismo.

O sujeito do período feudal (servo, artesão, vassalo, nobre ou rei) possuía uma identidade cultural concebida por um caráter divino estabelecido. Um sujeito nasce servo, vassalo, ou futuro rei devido a uma vontade divina incontestável. Portanto, o comportamento social desse sujeito será de submissão a essa vontade divina manifestada cujo poder persuasivo respalda a forte estratificação econômica/social/cultural das pessoas dentro do coletivo.

Ora, o sujeito do iluminismo, numa concepção individualista, vai deslocar o protagonismo divino, como fonte das explicações, para um protagonismo humanista, responsável pelo entendimento do mundo. A submissão, o medo, a culpa, as superstições, enfim, o delírio coletivo na relação pecado/castigo, vão dar lugar ao estudo, ao racionalismo, à investigação, à libertação dos dogmas. A submissão ao poder divino será substituída pela submissão às leis contratuais (os contratos sociais) ou às próprias leis da natureza (as leis da Física). Deus (e seu temperamento humano) deixa de ser a força motriz do mundo e passar a ser a força motriz as leis da natureza, explicadas pela Física, Matemática, Astronomia, Geologia, Biologia, etc. Portanto, tem-se o retrato da identidade cultural do homem moderno: racional, centrado, estável, definido.

No século XV/XVI, a crise do feudalismo (o colapso da ordem econômica, social e religiosa); a ascensão da burguesia comercial (econômica); a formação/unificação dos estados nacionais na Europa (geopolítica); a expansão marítima; as descobertas científicas do Renascimento

(científica/cultural); a reforma protestante (religiosa) foram os mais relevantes e decisivos movimentos na história do mundo ocidental catalisadores dessa mudança de concepção identitária.

Mas a identidade do homem moderno também será moldada pelo repertório de produções científicas do movimento iluminista (século XVIII) tanto no campo das ciências naturais quanto no campo das ciências sociais. Do movimento renascentista, a produção científica de dois pensadores se destaca, a saber: René Descartes e John Locke. A principal contribuição de Locke está em sua obra “Ensaio sobre a compreensão humana”. Já Descartes divide o conhecimento em dois mundos: o do pensar (mente) e o da matéria (espacial). O sujeito cartesiano, portanto, é o indivíduo soberano, racional, científico.

No entanto, na Europa e, logo depois nos Estados Unidos, o auge da Revolução Industrial, principalmente no século XIX, acentua os constantes conflitos entre industriais (a burguesia) e a massa miserável de trabalhadores assalariados. A concepção das leis contratuais que legitima a exploração do homem pelo homem, criada pelo homem explorador, começa a ser contestada pelo homem explorado. A necessidade de sobreviver vai pautar a gradativa substituição da identidade cultural do sujeito individualista (do iluminismo) pelo sujeito coletivo (concepção sociológica). O comportamento social do trabalhador europeu pobre e urbano será marcado pelas lutas operárias, sindicais, classistas canalizadas em greves e manifestações por melhores condições de vida. O sentimento de pertencimento a uma categoria (ou a uma classe social) e a consciência de seu papel relevante no funcionamento da máquina capitalista vai, em alguma medida, formar um orgulho de ser. Uma certa sensação de que está participando de uma revolucionária mudança histórica. Fatalmente essa é a identidade cultural predominante no século XIX e primeira metade do século XX.

No lugar temporal citado acima, encontram-se os seus agentes dessa transformação da identidade cultural: Karl Marx, a mão de obra assalariada, a luta de classes e a relevância de outros estudos sociológicos (Émile Durkheim e Max Weber); Darwin (sujeito biologizado); a formação dos Estados-nação; fortalecimento das “democracias” liberais imperialistas; o surgimento da psicologia/psicanálise; etc. e percorrendo todos esses tópicos, o fluxo: externalização do interior, internalização do interior. O sociólogo inglês Stuart Hall explica melhor:

Emergiu então uma concepção mais social do sujeito. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e definido no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna. Dois importantes eventos contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais para o sujeito moderno. O primeiro foi a biologia darwiniana. (...) O segundo evento foi o surgimento das novas ciências sociais. (HALL, 2011, p. 30)

Nesse sentido, o autor afirma que

O dualismo típico do pensamento cartesiano foi institucionalizado na divisão das ciências sociais entre a psicologia e as outras disciplinas. O estudo do indivíduo e de seus processos mentais tornou-se objeto de estudo especial e privilegiado da psicologia. (HALL, 2011, p. 31)

Percebe-se aqui uma mudança de paradigma em relação à análise das construções identitárias culturais. A sociologia apresenta uma crítica do individualismo racional do sujeito cartesiano quando localiza esse sujeito em processos de lutas coletivas, contestando ou ratificando contratos/normas sociais estabelecidos pela classe social hegemônica cujos tentáculos controlam, entre outros aparelhos, o ordenamento jurídico.

2.10.2 Identidade pós-moderna

É possível considerar o período da *Belle Époque* como o cenário que abriga o auge do sujeito cartesiano cosmopolita (aristocrata ou burguês) e que se orgulha de manifestar, ainda que superficialmente, um pensamento racional positivista. É uma construção de identidade cultural. Ao mesmo tempo, localiza-se, no auge do período fordista-keynesiano e as políticas do *Welfare state*, o cenário que melhor vai abrigar o sujeito sociológico postulado por Hall. No entanto, nesse mesmo período, mais especificamente, após a década de 1930,

[...]um quadro mais perturbado e perturbador do sujeito e da identidade estava começando a emergir dos movimentos estéticos e intelectuais associado com o surgimento do Modernismo. Encontramos aqui a figura do indivíduo isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano de fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal. (HALL, 2011, p. 32-33)

Para desconstrução do sujeito sociológico e surgimento do sujeito pós-moderno, Stuart Hall vai mencionar noções/conceitos de descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento em decorrência do caráter da mudança na modernidade tardia. A globalização, em sua fase neoliberal (as partir dos anos de 1990), e a consolidação das tecnologias de aproximação (internet/celular) são aspectos que envolvem efemeridade e velocidade. Uma espécie de desalojamento do sistema social, extraindo das relações sociais os contextos locais de interação agora reestruturadas em escalas indefinidas do espaço-tempo. A noção mais usada por Hall para explicar a identidade cultural na modernidade tardia será a “erosão da identidade mestra”. O autor então abre um parêntese para citar um exemplo emblemático de identidade em constante deslocamento (nesse caso, está mais para pêndulos de perfis identitários). Hall conta que,

[...] em 1991, o presidente americano Bush, ansioso por restaurar uma maioria conservadora na Suprema Corte americana, encaminhou a indicação de Clarence Thomas, um juiz negro de visões políticas conservadoras. (...) Durante as “audiências” em torno da indicação, no Senado, o juiz Thomas foi acusado de assédio sexual por uma mulher negra, Anita Hill, uma ex-colega de Thomas. (HALL, 2011, p. 19)

Percebe-se uma espécie de pêndulo no jogo das identidades: eleitores negros, progressistas, poderiam apoiá-lo por ser negro, apesar de conservador; eleitores brancos conservadores racistas poderiam referendá-lo por ser conservador, apesar de ser negro; mulheres negras feministas poderiam repudiá-lo por ser sexista, apesar de ser negro; mulheres brancas machistas e racistas poderiam apoiá-lo por ser sexista, apesar de ser negro, etc.

Portanto, a “erosão da identidade mestra”, de acordo com Stuart Hall, ocorre por descontinuidade, fragmentação, ruptura, deslocamento, mais, principalmente, por descentramento. O autor cita cinco descentramentos da identidade pós-moderna: Marx (sociologia); Freud/Lacan (psicologia/psicanálise); Saussure (linguística); Foucault (análise do discurso); o movimento feminista. Vale ressaltar que a construção/desconstrução da identidade cultural é inconsciente e inacabada. Nesse sentido, Hall considera “identificação” como o termo mais adequado para designar esse processo de configuração do sujeito na modernidade tardia. Apesar de Karl Marx ser um intelectual do século XIX, sua obra atravessou o século seguinte devido aos seus estudiosos revisionistas. Nessa perspectiva, a reinterpretação feita, no século XX, do postulado marxista “Os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas.” desloca o protagonismo da agência humana na construção do seu próprio destino na história para as condições dos meios de produção impostas a essa ação humana.

O segundo descentramento Hall atribui à descoberta de Freud do inconsciente humano. Ensinaamentos freudianos sobre identidade, sexualidade, estrutura dos desejos em processos psíquicos simbólicos do inconsciente vão, simplesmente, arrasar com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada proposto por Descartes. Uma crítica recorrente aos trabalhos da psicanálise é que o seu objeto de estudo, por ser abstrato, somente apresenta consistência, mediante estudo e interpretações e não por provas concretas. Freud e Lacan, por exemplo, “descobrem” que a imagem do “eu” inteiro e unificado é algo que a criança não consegue perceber nos meses de vida, por considerar que a mãe e o pai são extensões corpóreas do seu ser quando se tem o “eu” no olhar do “outro”. Num outro exemplo, as taras neuróticas do indivíduo adulto podem estar relacionadas com inconscientes desejos sexuais da criança pelo pai ou pela mãe.

Já na segunda metade do século XX, os ensinamentos de Ferdinand Saussure, no campo da linguística, serão considerados, por Hall, o terceiro descentramento (re)formador da identidade cultural do sujeito pós-moderno. Saussure argumenta que, em nenhum sentido, somos “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. A língua é um sistema social e não um

sistema individual. Falar não significa apenas expressar ideias, mas, principalmente, ativar um repertório infinito de sentenças, enunciados e significações culturais de uma determinada língua que são preexistentes ao indivíduo. Parafraseando a Linguística, Hall continua: “(...) o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós”. (HALL, 2011, p. 41).

“A vigilância é o governo da espécie humana” essa emblemática frase do filósofo e historiador francês Michel Foucault será a epígrafe que sintetiza a noção do quarto descentramento de identidade cultural na pós-modernidade proposto por Stuart Hall. Intertextualizando a frase, Foucault considera as duas maiores preocupações do homem contemporâneo: a regulação e o corpo; de modo que todo o seu comportamento empenhado à sobrevivência será para preservar o próprio corpo e para preservar também a obediência às leis que regulam o convívio social.

Essa análise enfatizou, por exemplo, como as ideologias de controle humano foram decisivas na construção das identidades culturais: o temor às instituições, supostamente, representativas do divino na terra (concepção medievalista); além do temor às leis que regulam os contratos (concepção iluminista). Mas a partir da segunda metade do século XX, a vigilância do poder público nas vidas pessoais se tornou mais efetiva.

Nesse contexto, o temor à regulação, aparelhada por uma vigilância muito mais próxima do universo particular de cada ser humano, influenciou comportamentos movidos pelo pavor de ser vítima desse sistema. Por exemplo, nos Estados Unidos da Guerra Fria, o macarthismo, política de caça aos comunistas (1950 a 1957) contaminou o cotidiano norte-americano e construiu um clima de denunciismo (muitas vezes, infundado), abertura de inquéritos policiais, julgamentos ou execuções sumárias. Uma verdadeira caça às bruxas onde o cidadão comum, com medo de ser apontado como comunista, injustamente, denunciava os seus vizinhos, mesmo sem ter nenhuma prova, com o único objetivo de se mostrar aos demais como um modelo exemplar de cidadão norte-americano de bem, pertencente à classe média branca.

Outro exemplo, mas agora no campo da ficção, foi o sucesso do livro “1984” de George Owen, cuja temática envolvia uma sociedade distópica ditatorial com poder de manipular e vigiar o comportamento individual de sua população. A sensação de que até os pensamentos estavam sendo vigiados contribuiu para a construção, no imaginário coletivo, de uma entidade quase metafísica de permanente vigilância: o “Big Brother”.

No entanto, a sensação de vigilância constante não ocorreu em poucas sociedades, de maneira esporádica. Com o fenômeno da globalização, e a consolidação do intercâmbio mundial de bolso (a internet/celular) a possibilidade dessa extrema vigilância saltou da ficção para a realidade como algo realmente profético. Desconsiderar esse fenômeno do capitalismo internacional como agente

transformador de comportamentos é, no mínimo, uma atitude ingênua. De acordo com Stuart Hall, Foucault vai mais além em seus postulados que explicam esse poder disciplinar:

Numa série de estudos, Foucault produziu uma espécie de ‘genealogia do sujeito moderno’. Foucault destaca um novo tipo de poder que ele chama de ‘poder disciplinar’ que se desdobra ao longo do século XIX e chega ao seu desenvolvimento máximo no presente século. (...) Seus locais são aquelas novas instituições (...) que ‘policiam’ e disciplinam as populações modernas. (HALL, 2011, p. 42)

Segundo o filósofo francês, essas instituições são quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante. Nessa perspectiva, o objetivo desse poder disciplinar consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais. “Seu objetivo básico consiste em produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil”. (HALL, 2011, p. 43, apud Dreyfus e Rabinow, 1982, p. 135)

Hall explica que o poder disciplinar percebido por Foucault é o produto das novas instituições coletivas e de grande escala da modernidade tardia. Suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que “individualiza” ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo. Para enfatizar e ilustrar melhor essa noção, o autor separa um trecho da obra de Dreyfus e Rabinow (1982, p. 159) que cita Foucault:

Num regime disciplinar, a individualização é descendente. Através da vigilância, da observação constante, todas aquelas pessoas sujeitas ao controle são individualizadas... O poder não apenas traz a individualidade para o campo da observação, mas também fixa aquela individualidade objetiva no campo da escrita.

Já o quinto descentramento, na análise de Stuart Hall, fica por conta do feminismo, principalmente dos anos de 1960, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social. Para o autor, os movimentos feministas que chacoalharam os anos sessenta do século XX fazem parte de diversos outros movimentos sociais de contestação do establishment: movimento estudantil; movimento de contracultura; movimentos pelos direitos civis; greve geral dos movimentos sindicais; movimento antibelicista; movimentos socialistas do terceiro mundo, entre outros.

Essa onda jovem rebelde inundou diversos países do mundo ocidental e, no mesmo período histórico, tornando, metonimicamente, o ano de 1968 (o ano que não terminou) como o epicentro das ações contestatórias de esquerda. Se o propósito de “68” era subverter a ordem de maneira revolucionária, não vingou. Mas a história mostrou que a sua derrota foi, na verdade, uma vitória por se tornar uma referência de luta às gerações futuras, influenciando, de uma vez por todas, comportamento, roupa, linguagem, música e ideologia política.

Na sociedade hodierna, percebe-se a luta do pensamento feminista em diversas ramificações do cotidiano. Estandartes do feminismo são erguidos em situações distintas da vida social: igualdade salarial; reconhecimento de direitos trabalhistas, no mínimo, iguais aos dos homens tendo em vista ser uma mão de obra mais qualificada que a masculina (no Brasil, a maioria das vagas em universidades públicas, por exemplo, são ocupadas pelas mulheres); a luta contra o machismo e contra o feminicídio; a legalização do aborto; divisão equitativa do trabalho doméstico; programas de educação sexual e planejamento familiar nas escolas; creche pública para as mães pobres trabalhadoras; maior participação das mulheres na política e em cargos de chefia; respeito e políticas de segurança social às mulheres trans; entre outros.

Por tradição histórica e por convergência ideológica e programática, os movimentos feministas se aliaram aos partidos e entidades sociais de esquerda. No entanto, Stuart Hall afirma que, grosso modo, na história, o feminismo tanto se posicionou contra o liberal capitalismo do ocidente quanto o stalinismo do oriente e afirmavam a relevância das dimensões subjetivas e objetivas da política. Além disso, eles (os movimentos feministas):

[...] suspeitavam de todas as formas burocráticas de organização e favoreciam a espontaneidade e os atos de vontade política. (...) todos esses movimentos tinham uma ênfase e uma forma cultural fortes. Eles abraçaram o “teatro” da revolução. (HALL, 2011, p. 44-45)

Ainda segundo o autor, o feminismo teve também uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico. “Ele [o feminismo] questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”; o “privado” e o “público”. O slogan do feminismo era: ‘o pessoal é político’. (...) [o feminismo] abriu, portanto, para contestação política, arenas inteiramente novas da vida social: a família; a sexualidade; o trabalho doméstico; a divisão doméstica do trabalho; o cuidado com as crianças, etc. Nesse sentido, Hall conclui que o feminismo enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, o feminismo politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres; mães/pais; filhos/filhas).

Até agora é possível perceber que a construção da identidade cultural, além de não ser, de maneira alguma conclusiva, ela percorre os descentramentos identitários (explanados por Hall), construindo a imagem social do sujeito pós-moderno com acréscimos ou débitos de aspectos constitutivos dessa identidade. O predomínio de uma suposta “identidade mestra” é temporário e funciona, às vezes, como um pêndulo, mas não dicotomizado em identidades, maniqueistamente, opostas; e sim em diversos e possíveis descentramentos.

2.10.3 O global e o local na construção da identidade

As culturas nacionais são comunidades imaginadas. A partir dessa premissa, constata-se que, de fato, a nacionalidade é uma característica artificial do ser humano, apesar de ser naturalizada por todos. Nascer brasileiro, por exemplo, não é natural como nascer com duas orelhas e um nariz. A nacionalidade é uma construção social e embora seja adquirida, imediatamente, após o nascimento, continua sendo artificial: uma invenção do ser humano. Mesmo assim, ela é um dos primeiros aspectos a ser registrado como formador da identidade. Na certidão de nascimento de um bebê, além do nome, da filiação, cor da pele, são mencionados também o país e a cidade onde ele nasceu. A religião, por exemplo não é mencionada. Portanto, a identidade nacional pode não ser natural (inerente ao ser humano), mas é naturalizada se essa pessoa vive, evidentemente, em qualquer espécie de comunidade.

Ao longo da vida, a construção da cultura nacional assimila outros aspectos relacionados também com a identidade: língua materna; a história de vida da família (avôs, mãe e pai); o aprendizado escolar (a história do país natal); os problemas econômicos, sociais e políticos da nação; movimentos migratórios; heróis e personalidades da história nacional; ídolos do meio cultural; a produção musical, literária, cinematográfica, além dos esportes; festas regionais, folclore, eleições; copa do mundo; olimpíadas; desfile cívico-militar em comemoração à independência.

A lista é grande. São narrativas ou metanarrativas reais ou imaginadas que formam, reformam, deformam ou transformam a cultura nacional sempre respeitando os limites dicotomizadores do espaço e do tempo. E, ainda que essa entidade abstrata se espraie em algum momento de crise, volta a se tornar coesa em outros momentos... também de crise. Num movimento elástico constante. Porém a identidade nacional não deixa nunca de existir. Nesse sentido, Hall identifica cinco características formadoras da cultura nacional: a narrativa da nação; origem/continuidade/tradição/intemporalidade; invenção da tradição; mito fundacional; identidade nacional. Vale ressaltar que a cultura nacional passa a existir, como fenômeno histórico do mundo ocidental, somente a partir da Era Moderna: crise do Feudalismo; ascensão do Capitalismo comercial e formação dos primeiros estados-nação do Continente Europeu.

No Brasil, é ainda mais curioso um imenso entreposto de produtos agrícolas e de pedras preciosas se tornar uma nação. E quem nasce no entreposto é o futuro trabalhador do entreposto: brasileiro (com sufixo marcador de profissões: pedreiro, engenheiro, padeiro, cozinheiro). Já o que fez desse imenso entreposto uma nação, passa sim, em alguma medida pelos cinco tópicos propostos por Stuart Hall.

No entanto, mais preocupada está esta análise com os fenômenos sociais que investem contra a cultura nacional, tornando evidente o movimento dicotomizador global/local das fragmentações e deslocamentos no contínuo processo formador das identidades culturais da pós-modernidade. Nesse sentido, Hall cita a globalização e o advento das novas tecnologias de aproximação: rádio, televisão,

fax (só não citou a internet porque o livro foi escrito pouco antes do período hegemônico desta ferramenta tecnológica) como principal agente fragmentador das nacionalidades. Vale lembrar que o fenômeno da globalização (neoliberal) do final do século XX não foi a primeira e nem a única globalização. As grandes navegações podem ter sido a primeira. Mesmo assim, a dicotomia global/local consegue identificar exemplos, na história ocidental, mais longínquos que as aventuras marítimas da península ibérica do século XVI.

As *polis* gregas da Antiguidade Clássica é um exemplo que ilustra muito bem a questão do global/local. Elas possuíam uma enorme autonomia política, bélica, cultural e talvez o único elemento unificador dessas cidades gregas fosse a língua nacional faladas em todas elas: o grego. O orgulho de ser ateniense ou espartano era muito maior do que o de ser grego. Uma das guerras mais famosa entre essas cidades é a guerra do Peloponeso. No entanto, a guerra contra os persas, em algum momento, unificou as cidades gregas contra o inimigo comum. A história guarda outros exemplos (maiores ou menores) em que os sentimentos nacionalista e bairrista entram em conflito e um prepondera em detrimento do outro. Na Espanha, a rivalidade entre os clubes de futebol Barcelona e Real Madrid se tornaram a metonímia do dilema que envolve a independência da “nação” catalã. O sentimento de orgulho e pertencimento dos catalães pode ser maior do que o amor que eles têm pela Espanha.

Mas, digressões à parte, voltando à globalização neoliberal, Stuart Hall defende que o fenômeno globalização/internet/consumismo criou uma espécie de compressão das coordenadas *espaço-tempo* na construção das identidades. Com a internet, o mundo ficou bem menor e mais rápido de ser alcançado. O golpe político na Bolívia e uma explosão na Síria podem ser acompanhados pelo mundo inteiro em tempo real. O intercâmbio entre dois pontos do planeta, em outros séculos, tão difícil de se efetuar, hoje está a uma passagem aérea de distância. Nesse sentido, houve, em alguma medida, o enfraquecimento das formas nacionais. Cidadãos pertencentes a diferentes países e continentes foram resumidos a consumidores, clientes, públicos que partilham dos mesmos bens de consumo, os mesmos serviços e assistem as mesmas mensagens e imagens publicitárias.

Por isso, Hall conclui que, com a globalização, as identidades nacionais foram desalojadas e desvinculadas dos tempos, dos lugares e das tradições históricas. O ser pós-moderno é confrontado por uma gama de diferentes identidades.

Outros ataques à cultura nacional como comunidade imaginada foram desferidos por outros movimentos identitários (já, mencionados, anteriormente, por Hall) que também compõem, de certa forma, a identidade do sujeito pós-moderno: a luta contra o machismo em diversos movimentos e associações feministas espalhados pelo mundo (pelo menos, ocidental); a luta contra o racismo estrutural por diversos grupos de consciência negra e por enormes manifestações antirracistas de repercussão mundial como o “vidas negras importam”; as ligas internacionais de trabalhadores na luta

pelo socialismo. Todas elas (por serem transnacionais) atravessam o suposto sentimento nacionalista e esquetejam a caricaturesca imagem do cidadão de bem patriótico e ufanista.

Já no final do último capítulo do livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall vai enfatizar a fragmentação da cultura nacional muito atacada em suas principais características: lugares; eventos símbolos, histórias, tradições. Nesse sentido, a homogeneização das identidades nacionais está sendo deslocada ou fragmentada por novas identificações globais (numa espécie de neocosmopolitismo) ou identificações locais (de natureza étnica e periférica).

O problema todo é que a globalização: essa *troca* cultural e de bens de consumo nunca foi equitativa entre os países do mundo, é um processo desigual (“geometria do poder”). Há também, nitidamente, dois blocos: “o ocidente” e “o resto”. Somente para ilustrar essa afirmação, cabe a pergunta: por que, no Brasil, filmes norte-americanos são muito mais assistidos do que filmes indianos ou egípcios? A produção cinematográfica indiana é maior que a hollywoodiana.

Mesmo assim, Hall constata que, paralela à globalização, há o reforçamento das identidades locais étnicas e periféricas onde ocorre o descentramento do ocidente por novas diásporas de migrações pós-coloniais físicas, ideológicas e culturais, numa espécie de hibridismo identitário.

Mas a crise da identidade nacional constatada pelo sociólogo inglês não está na ordem do dia desta Análise. O que interessa é exatamente esse contínuo fluxo e refluxo do global e do local na constante formação da identidade cultural de um jovem estudante brasileiro do nono ano do ensino fundamental e que vai nortear a escolha de temas em convergência aos conteúdos escolares formais na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Esse fluxo e o refluxo do global e do local pode confundir o conceito de prática social inicial proposto por Dermeval Saviani na medida em que, por exemplo, os fatos mais relevantes ocorridos no mundo estão no feed de notícias do celular desse jovem e, portanto, pelo menos em tese, faz parte da realidade imediata do seu contexto, a não ser que nenhuma dessas notícias faça parte de sua lista de interesses e prioridades. De qualquer forma, o local e o global vão estar na ordem do dia em sua vida.

Embora haja a possibilidade dessa confusão do global e do local para identificar o que pode ou não pertencer à prática social inicial, não é tão confuso assim mapear os aspectos culturais da formação identitária desses jovens. Na primeira vez que postulou, Saviani não considerou, em sua amplitude máxima, o potencial das tecnologias de aproximação (rádio, televisão e, principalmente, internet) como parte de enorme influência do mundo cotidiano dos estudantes.

Por exemplo, o episódio causador das manifestações globais do movimento norte-americano “vidas negras importam” pode muito bem ser a prática social inicial para começar a trabalhar a questão do racismo numa aula de História, Língua Portuguesa, Biologia ou Geografia aqui no Brasil. Mas seria também interessante, na fase da problematização, buscar dos estudantes relatos de episódios de racismo que eles ou conhecidos deles já sofreram. Nesse exemplo, o global e o local se confundem e

vão, com certeza, reivindicar uma parte nas pautas de temas trabalhados em sala de aula por fazerem parte da identidade cultural desses estudantes.

3. METODOLOGIA

3.1. Introdução à pesquisa qualitativa

Neste item, desenvolveremos aspectos gerais sobre a pesquisa qualitativa, No item 3.2, sobre a pesquisa qualitativa especificamente e, no tópico subsequente: 3.3, trataremos sobre a metodologia Hermenêutica Filosófica adotada para nortear a pesquisa bibliográfica interpretativista deste Trabalho.

3.1.1 Origens do pensamento científico

Olhares sobre um mesmo objeto propiciam descrições distintas. O que difere a descrição do senso comum da descrição científica é o método. Métodos distintos ramificam pesquisas igualmente diferentes, mas todas compõem uma ciência. Durante a carreira humana na Terra, o pensamento científico, em alguma medida, moldou o cotidiano da vida coletiva, desenvolvendo ciências, na maioria das vezes, em prol da raça humana e do planeta: Agronomia, Medicina, Matemática, Ecologia, Biologia, Genética; nas ciências humanas: Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Psicanálise, etc. O que existe em comum, nessas Ciências, é o estudo metodológico mediante variados tipos de pesquisa. A pesquisa em sala de aula, por exemplo, se encontra no campo da pesquisa social. Ela se divide em dois tipos: a pesquisa quantitativa (proveniente do positivismo) e a pesquisa qualitativa, fruto da tradição epistemológica também denominada de interpretativismo.

Já no início do século XIX, para alcançar status de ciências, os estudos relacionados às sociedades humanas precisaram “imitar” o método positivista já usado nas ciências exatas. Porém, o reconhecimento consolidado como ciências dos estudos referentes às humanidades ocorreu mais no século XX. O século passado então foi a era do surgimento de várias outras ciências ditas humanas: Linguística, Sociolinguística, Neurolinguística, Psicanálise, Crítica literária, etc.

Aliás, tanto na área de exatas como na área de humanas, o século XX foi o período em que “a humanidade mais avançou na produção do conhecimento científico do que em todos os milênios de sua existência até agora” conforme ensina Stella Maris Bortoni-Ricardo em seu livro *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. Isso não quer dizer que o conhecimento científico surgiu com as universidades e centros especializados contemporâneos, detentores das modernas tecnologias. Há registros de atividade científica em séculos antes de Cristo: “(...) a geometria de

Euclides (360-285 a.C.); a matemática de Arquimedes (460-377 a.C.)”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 12) Depois da Idade Média, nos séculos XVI e XVII, os europeus promoveram considerável desenvolvimento científico: estudos sobre movimento, peso, velocidade, aceleração; o advento do microscópio, binóculos, astrolábio, mapas e barômetro:

Foi ainda Galileu que ofereceu evidências de que a Terra e os demais planetas deste sistema giravam em torno do Sol e refutou a teoria aristotélica de que os corpos pesados caem mais rapidamente que os leves. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 12)

Galileu, usando o sistema de experimentações, devidamente registradas, provou que objetos leves e pesados caem na mesma velocidade.

3.1.2 O paradigma positivista e interpretativo

Antes de traçar reflexões sobre a metodologia da pesquisa qualitativa, a autora descreve o conflito de duas vertentes das ciências sociais: a tradição lógico-empirista (estruturada a partir do positivismo de Auguste Comte, século XIX) que a autora vai denominar *paradigma positivista*, contrapondo-se à tradição interpretativa ou hermenêutica-dialética, chamada pela autora de *paradigma interpretativista*. (Século XX). Citando J. Hughes (1980, p.109), Bortoni-Ricardo detalha: “A primeira privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos. A segunda pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais”. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 13-14), desde meados do século XIX, a teoria da ciência se confundiu com a teoria do conhecimento. O positivismo de Auguste Comte e o darwinismo monopolizaram, de certa forma, a legitimação do paradigma positivista nas ciências.

Porém, anteriormente, ainda no século XVII, essa tradição cientificista, basicamente, vai se ramificar em duas vertentes: a de herança aristotélica do empirismo, da experimentação, da observação exaustiva e da indução, cujo expoente foi Francis Bacon (1596-1650); e a do racionalismo platônico de René Descartes, cujos princípios atemporais e imutáveis, provenientes da matemática, eram a linguagem mais adequada para a investigação da natureza. Nesse contexto, seguidores de Descartes, os filósofos racionalistas Baruch Spinoza (1632-1677) e Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1717) influenciaram a obra positivista de Comte. Durante todo esse período, o conhecimento era considerado legítimo somente se respaldado fosse por pesquisa científica. Assim, o positivismo considera o senso comum destituído de qualquer valor significativo. No entanto, esse mesmo senso comum é uma dimensão do conhecimento. Não pode ser, totalmente, descartada e será muito mais valorizada nas pesquisas etnográficas vindouras.

Mas ao contrário, o método positivista era, grosso modo, indutivo ou dedutivo: realidade/objeto de estudo - observação exaustiva – *indução* - regras e leis gerais. O inverso: regras e leis gerais como hipótese - *dedução* (interpretação empírica) - objeto estudado. O método dedutivo é o que mais se aproxima das reflexões ontológicas dos filósofos gregos da Antiguidade Clássica. Mesmo assim, “a ortodoxia positivista prevê uma distinção fundamental entre fato e valor”, assim explica Bortoni-Ricardo citando J. Hughes (1980).

De qualquer modo, o paradigma positivista, alheio à metafísica e à filosofia clássica, possui três postulados principais: *certeza sensível* – conhecimento adquirido pelo sentido humano que pode ser ampliado por ferramentas tecnológicas: microscópio, telescópio, radiografia, ecografia, ressonância magnética, etc; *certeza metódica* – conhecimento assimilado mediante a investigação científica; *antinomia* entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível – distanciamento entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado, isolando as categorias postuladas do contexto, crenças e valores do sujeito cognoscente. Para as ciências sociais, esse distanciamento é mais difícil de ocorrer de fato.

Nessa perspectiva, na segunda década do século XX, Theodor Adorno e a Escola de Frankfurt vão apresentar as primeiras críticas sistemáticas ao positivismo clássico de Auguste Comte (1798-1857) e ao neopositivismo que se constituiu nesse período. Adorno e outros pensadores: Ernest March (1838-1916) e Rudolf Carnap (1891-1970) vão propor, como contraponto, o paradigma interpretativista para se fazer ciências. De acordo com os críticos de Comte, a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico. Tão evidente parece esse argumento, mas foi necessário contrapor ao que era estabelecido:

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais e, principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

Esses argumentos foram a força-motriz para mudança de paradigma do próprio conceito de ciências e pesquisa científica. Ainda segundo a autora, na perspectiva interpretativa, encontra-se um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, revisão bibliográfica, análise semiótica, hermenêutica filosófica, pesquisa fenomenológica, e pesquisa construtivista, entre outros. E acrescenta, citando Erickson (1990): “todos esses métodos têm um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”.

3.2 A pesquisa qualitativa propriamente dita

Neste tópico, trataremos da pesquisa qualitativa e suas ramificações interpretativista.

3.2.1 Postulados do paradigma interpretativista

O estudo detalhado de uma situação específica para compará-la a outras situações caracteriza a pesquisa interpretativa. Dessa forma, esse tipo de pesquisa constrói teorias sobre a organização social e cognitiva que vão se intertextualizar em estudos futuros cujo objetivo, entre outros, é consolidar um amplo repertório científico de pesquisas produzidas sobre diversas áreas do conhecimento e temas correlatos e maneira, às vezes, transdisciplinar, configurando, nesse sentido, uma (quase inesgotável) fundamentação teórica e científica através de intercâmbios e publicações acadêmicas no mundo inteiro. As novas tecnologias de aproximação (a internet) e o surgimento de diversas revistas científicas viabilizaram esse intercâmbio com muito mais velocidade do que poderia ser feito no século XIX e nas nove primeiras décadas do século XX, por exemplo.

Digressões à parte, voltando à questão da pesquisa, à qualitativa que é feita em sala de aula, pode-se afirmar que o professor pesquisador, numa pesquisa etnográfica, por exemplo, possui uma vantagem em relação a outros pesquisadores. A pesquisa de campo pode ser feita no seu próprio ambiente de trabalho ou, na pior das hipóteses, num ambiente já familiar ainda que não seja o seu. Além disso, o professor pesquisador pode também refletir sobre a sua própria atividade profissional e sobre em que circunstâncias sua atuação é aperfeiçoada pela pesquisa. Portanto, há um movimento constante de ação-reflexão-ação. Em outras palavras: “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais de forma a melhorar sua prática”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46) Nessa perspectiva, a pesquisa começa com perguntas exploratórias pertinentes e capazes de problematizar determinada situação.

Para essas perguntas, elaboram-se objetivos geral e específicos na tentativa de nortear as investigações e no intuito de responder o conjunto de questionamentos problematizadores além de cumprir com os objetivos pré-estabelecidos. Já que, na pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, não se levantam hipóteses para serem ratificadas ou refutadas, o professor pesquisador deve, logo em seguida aos objetivos estabelecidos, elaborar asserções (enunciados) como numa projeção de metas a serem alcançadas, revistas ou refutadas completamente. “A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53)

As referidas asserções são condicionadas aos objetivos geral e específico. Uma asserção correspondente a cada objetivo vai apontar ou antecipar alguns resultados que a pesquisa pode trazer. Cabe aqui um parêntese: objetivos geral, específicos e as asserções podem ser confirmadas, desconfirmadas ou reelaboradas à medida em que os registros coletados, nas primeiras saídas de campo, após análise e reflexão, apontem para um outro caminho diferente ao que foi projetado previamente. Vale ressaltar que os primeiros registros ainda não podem ser considerados como dados.

3.2.2 Coleta e análise de dados

Na seção “Coleta e análise de dados” de *O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa*, Stella Maris Bortoni-Ricardo ensina que “todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 57) Essa negociação do pesquisador com os agentes do campo também serve como um momento de interação de acomodação no sentido de tentar flexibilizar todo o contexto formal gerado por uma solicitação de pesquisa.

Mais especificamente, no contexto da sala de aula, professores regentes ficam, de certa forma, receosos de cederem seu espaço laboral para outro colega pesquisador devido a possíveis críticas que seu trabalho pode receber nos relatórios da coleta de dados. Nesse sentido, são recomendáveis a construção de um clima cordial/colaborativo e a inserção/participação dos agentes de campo na pesquisa com o objetivo de consolidar um ambiente de pertencimento. Mas vale lembrar que, por uma questão de ética, os alunos participantes da pesquisa devem estar respaldados pela autorização paterna, e as identificações dos agentes de campo envolvidos devem ser publicitados somente com a devida autorização dos mesmos.

Sobre a coleta de dados propriamente dirá, Bortoni-Ricardo, citando Erickson (1990), explica melhor:

[...] Ela [a coleta de dados] deve ser um processo deliberado no qual o pesquisador deve estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa.”. Desenvolve-se então uma visão dos dois lados de uma cerca. Essa metáfora feita por Frederick Erickson é chamada de *visão social estereoscópica*. A autora ainda acrescenta: “(...) a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58)

Ainda quanto à neutralidade do pesquisador (sujeito cognoscente) em relação ao objeto de estudo (objeto cognoscível) tão reivindicada pela tradição positivista, é importante ressaltar que essa neutralidade, como já foi colocada pela autora, se torna inviável, principalmente, quando a pesquisa está inserida no campo das humanidades. Ou melhor: a observação neutra é ilusória, pois crenças e valores do sujeito cognoscente vão, fatalmente, influenciar, em alguma medida, o curso da pesquisa e suas respectivas conclusões. Esse paradigma da reflexividade também prevê que o “mundo” pesquisado influencia o sujeito pesquisador. Em síntese: a pesquisa influencia o objeto pesquisado que influencia a pesquisa e o pesquisador.

Já a condução inadequada da coleta de dados, de acordo com Bortoni-Ricardo, pode acarretar em confirmação ou desconfirmação de asserções na fase de análise dos dados ou uma espécie de

tipificação prematura: confirmação ou rejeição prematura de asserções devido aos dados serem insuficientes. Para que isso não ocorra, um repertório de formas e recursos está à disposição do pesquisador no recolhimento das informações: observação direta, entrevistas, fotos, áudios e vídeos. A triangulação de dados ocorre de duas maneiras: com três tipos de recursos (formas) usados na coleta (por exemplo: entrevistas, fotos e vídeos) para observar um mesmo fato ou colher uma mesma informação; ou ainda colher a informação com três pesquisados, mas usando o mesmo recurso que, no caso, pode ser, por exemplo, o áudio.

Além das formas/recursos, há também os tipos de dados: nota de campo; comentário de entrevista; documentos recolhidos no local (textos de alunos, planos de aula, pôsteres, etc.) além de gravações eletrônicas (áudios e vídeos). No final da fase de recolhimento, há um momento, na pesquisa qualitativa, chamado de *indução analítica*. Essa fase é o processo seletivo de registros, num escalonamento de relevância, e a exclusão das sobras: excessos de informações, consideradas irrelevantes para converter fontes documentais em dados.

Apesar desta proposta de intervenção pedagógica não trabalhar com coleta e análise de dados, é importante ressaltar essa fase da pesquisa qualitativa porque, num futuro próximo (sem pandemia), o caderno de atividades aqui proposto pode, na sala de aula, ser aplicado e seus resultados, apresentados para, de fato, conseguir levantar resultados práticos do referido trabalho.

3.2.3 Críticas à pesquisa qualitativa e o direito de resposta

Após o contraponto feito, em 1920, por Theodor Adorno à tradição positivista, a pesquisa qualitativa, nos anos de 1970, se tornou, gradativamente, no meio acadêmico, o método de investigação científica preferido pelas ciências sociais (História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas) e humanas (Psicologia, Linguística, Sociolinguística, Psicanálise, Neurolinguística, Crítica Literária, Educação, etc.), facilitando os estudos multidisciplinar e transdisciplinar. Nesse sentido, as estratégias de pesquisa experimental, quase-experimental, correlacional e de levantamentos foram as mais utilizadas por essas áreas de humanidades.

Dentro dessa perspectiva, no livro *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*, organizado por Norman K Denzin, mais especificamente, no artigo “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa” de Norman K Denzin e Yvona S. Lincoln (2006), os autores, citando Huber (1995) e Denzin (1997) (1995), elencam as principais críticas feitas à investigação qualitativa: “(...) os pesquisadores qualitativos são denominados jornalistas ou cientistas das *soft sciences*. Seu trabalho é considerado não-científico ou apenas exploratório, ou subjetivo. É chamado de crítica e não de teoria ou é interpretado politicamente como uma versão disfarçada do marxismo ou do humanismo secular.”

No entanto, “A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la com outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Em todo o repertório acadêmico, é possível identificar diferentes correntes metodológicas. Do tronco da pesquisa interpretativista, por exemplo, ramificam-se algumas dessas vertentes epistemológicas: a hermenêutica, o estruturalismo, a fenomenologia, a semiótica e os estudos culturais. Até porque o paradigma positivista das relações causais, totalmente isenta de uma análise sócio-política-cultural, terá, caso se aventure nas ciências sociais, o evidente propósito reacionário/conservador de manter intacto o establishment, atitude, portanto, imprestável às ciências humanas.

No referido artigo, Denzin e Lincoln criam as metáforas da colcha de retalhos e a montagem cinematográfica. Para os autores, na pesquisa qualitativa, há um semelhante processo de montagem, considerando que o paradigma interpretativista pode percorrer múltiplas disciplinas, assimilando, numa espécie de osmose, os conhecimentos já consagrados como ciências em estudos anteriores e agora adquiridos pelo pesquisador para análise semiótica de um determinado objeto cognoscível. No final, esses estudos estão sobrepostos como um conjunto de imagens simultâneas do cinema ou formando uma colcha de retalhos. Não é somente simples pesquisa bibliográfica. É um processo contínuo de intertextualizações científicas em busca de um novo texto também científico.

3.2.4 A hermenêutica filosófica como vertente interpretativista

No livro *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, organizado por Norman K Denzin (2006), Thomas A. Schwandt ensina que

[...] a investigação qualitativa é a denominação de um movimento reformista surgido no início dos anos de 1970 no meio acadêmico. O movimento abrange múltiplas críticas epistemológicas, metodológicas políticas e éticas da pesquisa científica social [...].

Esse movimento ganhou respeito e credibilidade no meio intelectual e acadêmico. Nesse sentido, a investigação qualitativa abriga, entre outras, duas vertentes metodológicas: o interpretativismo e a hermenêutica. Schwandt lembra que o interpretativismo e a hermenêutica tiveram sua origem no final do século XIX e início do XX num contraponto de historiadores e sociólogos alemães neokantistas (entre eles, Max Weber) à filosofia do positivismo e, mais tarde, ao positivismo lógico. Tal contraponto defendia o argumento de que o objetivo das ciências humanas era compreender a ação humana, considerando limitada, portanto, a ideia positivista de que as ciências devem oferecer explicações causais de fenômenos sociais, comportamentais e físicos. E esse postulado foi o principal mote para os neokantistas realizarem um volume considerável de discussões a respeito da exata natureza da diferença entre as ciências.

Na perspectiva do interpretativismo, Schwandt, no seu estudo sobre “Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa” (2000, p. 199), vai apresentar um exemplo elucidativo quanto à complexidade do estudo social e a impossibilidade de recortá-lo de todos os contextos que envolve tal objeto cognoscível como defende o paradigma positivista:

[...] Assim para que uma determinada ação social seja entendida (amizade, eleição, casamento, ensino), o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação. Dizer que uma ação humana é significativa é o mesmo que alegar que ela possui um conteúdo intencional que indica seu tipo de ação e/ou que o significado de uma ação apenas como um sistema de significados ao qual ele pertence.

Por exemplo, a ação de levantar um braço pode ser interpretada de diversas formas conforme o contexto em que está inserido tal ato e de acordo com a intenção de quem o pratica: uma votação numa reunião de condomínio; a tentativa de se identificar para alguém no meio de uma aglomeração; pedido de socorro em meio a um afogamento; ou, simplesmente, pedir permissão para falar. “Para encontrar significado em uma ação ou para afirmar que se entende o que uma determinada ação significa, é necessário que se interprete de modo específico o que os atores estão fazendo” (Schwandt, 2006).

Nesse sentido, Schwandt (2006) ensina que a hermenêutica é o todo entendido para se entender a parte. Mais especificamente, na hermenêutica filosófica interpretar é compreender. Diferentemente do observador fenomenológico e do analista linguístico que alegam ter esse papel do observador que não se envolve, a hermenêutica filosófica se torna nítida quando alega que a compreensão “não é uma questão de deixar de lado, de escapar, de controlar ou de rastrear o ponto de vista, os prejulgamentos, as visões tendenciosas ou os preconceitos próprios do indivíduo. A compreensão requer o *engajamento* das tendenciosidades do indivíduo.” (Schwandt, 2006, p. 200)

Por isso, a ideia não é o investigador (pesquisador), diante do objeto de estudo, tentar se livrar de seus preconceitos, assimilados de maneira, inconsciente, num escalonamento, historicamente, cultural e inevitável por ser exatamente esses preconceitos frutos de um processo de socialização, mas que podem ratificar tal processo como agente social ou se comportar como um fenômeno colateral à socialização na medida em que os preconceitos dificultam a compreensão do objeto cognoscível. Essa perspectiva da hermenêutica filosófica referenda a noção de reflexividade: pesquisador influencia a pesquisa que influencia o objeto da pesquisa que influencia o pesquisador; mas, ao mesmo tempo, torna-se um contraponto ao conceito de neutralidade axiológica defendido por Max Weber.

A hermenêutica filosófica posiciona a *compreensão* como participativa, conversacional e dialógica. Mantém uma estreita ligação com a linguagem e é contemplada sempre numa lógica de pergunta e resposta. Nesse jogo dialógico, a *compreensão* é construída e não, meramente reproduzida por um intérprete. Schwandt (2006, p.200), citando Gadamer (1975), explica melhor:

O significado buscado pelo um indivíduo ao “entender” uma ação social ou um texto é temporal e progressivo, e sempre passa a existir na ocasião específica da compreensão.” Nesse sentido, “(...) a hermenêutica filosófica tem uma visão não-objetivista do significado. O texto [ou a ação humana] não é um *objeto lá fora* independente de suas interpretações e capaz de servir como um juiz da correção destas.

Em outras palavras, o significado é negociado mutuamente no ato da interpretação, não é, simplesmente, descoberto. A *compreensão* é um fluxo contínuo de conhecimentos intertextuais em posições dialéticas de ratificações, contestações, adendos e paráfrases porque não existe discurso inédito e, já que o conhecimento é produzido e manifestado mediante a linguagem, o percurso realizado pela *compreensão* não é antitético a esse processo. Em alguma medida, a *compreensão* da hermenêutica filosófica é a mesma *compreensão responsiva* de Bakhtin. “Compreender é sempre compreender de maneira diferente” (Gadamer, 1975). E, para isso, é preciso interpretar, intertextualizar, epistemologicamente, conceitos que envolvem a linguagem e sua prática social.

Em acréscimo, esta proposta de intervenção pedagógica não pretende apresentar resultados de sua aplicação em sala de aula devido à mesma ser inviável no contexto de pandemia do novo coronavírus. Na perspectiva dessa impossibilidade, o plano piloto deste Projeto é a elaboração de um material didático (caderno de atividades) com o propósito de instrumentalizar a leitura e produção de textos dos estudantes do ensino fundamental (nono ano) à luz dos postulados previstos na Base Nacional Comum Curricular. Buscar uma compreensão (hermenêutica filosófica) das fundamentações teóricas, anteriormente, escolhidas e discutidas com o intuito de legitimar tal proposta é o percurso metodológico escolhido por considera-lo o mais adequado para o objetivo deste trabalho.

4. Caderno de atividades

O material didático aqui proposto é um caderno de atividades dividido em quatro módulos temáticos. Cada um módulo será organizado na aplicação dos cinco momentos da pedagogia histórico-crítica, elaborada e desenvolvida por Dermeval Saviani no livro *Escola e Democracia*.

4.1. O primeiro módulo do Caderno de atividades

O primeiro módulo do caderno de atividades vai abordar como tema-eixo: a real importância do trabalhador no mundo capitalista. Dele é possível ramificar subtemas: as relações pessoais no cotidiano dos trabalhadores; o espírito de competição entre trabalhadores da mesma classe social; estratificação social no mercado de trabalho; a ambição materialista do trabalhador pobre (o querer ser “importante” vencendo o seu adversário: seu semelhante); preconceito social com trabalhador pobre;

a construção política de uma consciência classista; comportamento individualista x comportamento coletivista; sem o trabalhador o capitalismo morre. Esse tema foi escolhido porque faz parte (ou deveria fazer) da própria formação identitária dos estudantes imaginados (idade, classe social, cidade onde mora) para recepcionar o caderno de atividades.

4.1.1 Primeiro momento – Prática social inicial

A Prática Social Inicial (primeiro momento da pedagogia histórico-crítica), postulada por Dermeval Saviani, deve apresentar o tema ao cotidiano mais imediato dos estudantes, de preferência, por uma mídia bem familiar a eles. No entanto, a real dimensão do tema só será percebida na Catarse (quarto momento), ficando para o primeiro momento somente a percepção de alguns dos subtemas.

Nesse sentido, a primeira atividade proposta para o corpo discente é assistir ao vídeo “Nem todo Toy Story é sobre brinquedos. Briga na cozinha entre o fogão, o microondas, sanduicheira e o Airfryer!” de Joabe Falcão e o curta-metragem *Um Apólogo* da Av. Produções feito para a Tv Escola.

- a. Vídeo 1 <https://www.youtube.com/watch?v=jHtsr41nvUM> Joabe Falcão

“Nem todo Toy Story é sobre brinquedos. Briga na cozinha entre o fogão, o microondas, sanduicheira e o Airfryer!” (Joabe Falcão)

- b. Vídeo 2 https://www.youtube.com/watch?v=i_6l3MHZLKE Av. Produções

Música original por Lulu Martin e Celso Olenhisk. Produzido pela Av. Produções para a Tv Escola. Baseado no conto “Um apólogo” de Machado de Assis.

4.1.2. Segundo momento - Problematização

Nessa fase, os estudantes da turma responderão, individualmente, as dezesseis questões do estudo dirigido proposto. No entanto, a turma será dividida em quatro grupos. Cada grupo responderá quatro perguntas específicas do questionário e, no momento da correção, o grupo vai para a frente da sala de aula apresentar aos demais colegas suas quatro respostas. Vale ressaltar que o entendimento dos vídeos precisa percorrer os caminhos interpretativos sugeridos pelo estudo dirigido num processo gradativo de produção de sentido até o quarto momento: a Catarse.

Para responder esse estudo dirigido, é necessário o conhecimento prévio de alguns conteúdos significativos: gênero literário Fábula; figuras de linguagem; elementos da narrativa. Portanto, talvez seja necessário, antes de responder o questionário, uma revisão desses conteúdos.

Após a realização da análise escrita dos vídeos, será possível, por parte dos alunos, a identificação de alguns subtemas: as relações pessoais no cotidiano dos trabalhadores; estratificação social no mercado de trabalho; o espírito de competição entre trabalhadores da mesma classe social; a ambição materialista do trabalhador pobre (o querer ser “importante”).

4.1.2.1. Estudo Dirigido I – referente à análise do vídeo 1 e vídeo 2

1. No vídeo 1, há uma discussão entre os “personagens” da história. Faça um breve resumo, descrevendo qual o assunto da discussão? Quais os personagens que estão envolvidos nesse debate? O “bate-boca” acontece em que lugar da casa?
2. A conversa fica mais centralizada em dois “personagens”. Identifique-os. Portanto, quais são os personagens principais e quais são os secundários?
3. Por qual motivo os eletrodomésticos interrompem a discussão? Aparentemente quem ganha a discussão? Quem “está com a razão”?
4. Na descrição do vídeo 1, seu criador, Joabe Falcão, faz referência ao filme Toy Story. Você já viu esse filme? Aponte duas semelhanças entre o filme Toy Story e o vídeo de Joabe Falcão.
5. Logo na introdução do vídeo 2, as imagens ilustram uma cidade brasileira. Que cidade é esta? Qual a relação desta cidade com a história? Em que época essa história acontece?
6. No vídeo 2, também há uma discussão entre os “personagens” da história. Faça um breve resumo, relatando qual o assunto da discussão e quais os personagens que estão envolvidos nesse debate. Onde ocorre o “bate-boca”?
7. A conversa fica mais centralizada em dois “personagens”. Identifique-os. Portanto, quais são os personagens principais e quais são os secundários?
8. Por qual motivo os instrumentos de corte e costura interrompem a discussão? Aparentemente quem ganha a discussão? Quem “está com a razão”?
9. Aponte 5 semelhanças entre os dois vídeos? O que você mais gostou nos vídeos?

10. Um recurso linguístico (figura de linguagem) chamado de *personificação* ou *prosopopeia* consiste em atribuir o poder de fala e o poder de “imitar” o comportamento humano a objetos inanimados ou a animais. Esse recurso é muito utilizado na Fábula, na literatura fantástica, no teatro e no cinema. Qual o efeito de sentido produzido por essa figura de linguagem?
11. Há uma nítida diferença entre os níveis de fala contidos nos dois vídeos. Qual o vídeo que apresenta uma linguagem mais contemporânea e coloquial com gírias e alguns palavrões (termos chulos)? Por que o autor do vídeo tem preferência por usar esse tipo de linguagem?
12. Por que o outro vídeo usa uma linguagem mais formal (sem gírias ou termos chulos)?
13. O gênero audiovisual trabalha com a linguagem verbal e não-verbal. Qual a contribuição das imagens na produção de sentido?
14. Entre os eletrodomésticos no vídeo 1, e os instrumentos de corte/costura no vídeo 2, há uma discussão envolvendo quem exerce a função/trabalho de maior e menor prestígio/importância no contexto social deles. Isso também ocorre no nosso dia a dia? Cite duas situações que exemplificam tal afirmação.
15. Em nossa sociedade, existem profissões mais valorizadas que outras? Por que isso ocorre?
16. Na sua opinião, existe, no contexto escolar, um clima de convivência mais voltado para competição ou para cooperação? E no mercado de trabalho? Existe mais competição ou cooperação? Por quê? Se for necessário, peça ajuda dos seus pais para responderem essa questão. Ouvir a experiência deles como trabalhadores será enriquecedora.

OBS: Senhor(a) professor(a), esse estudo dirigido pode ser substituído por uma conversa com os alunos da turma, posicionados em forma de círculo para discutir os aspectos principais dos dois vídeos. Vale ressaltar, nesse caso, a necessidade de ampla participação de todos os alunos da turma. Sendo interessante até mesmo, organizar os pedidos de fala e marcar um tempo para a participação deles. Mas desde que os tópicos mais relevantes sejam mencionados por eles: - O humor presente nos dois vídeos / - O estilo: fábula – objetos conversando / - As semelhanças temáticas e as diferenças linguísticas entre os vídeos / - A função da Fábula de fazer referências às práticas sociais humanas, além da identificação dos subtemas: as relações pessoais no cotidiano dos trabalhadores; estratificação social no mercado de trabalho; o espírito de competição entre trabalhadores da mesma classe social; a ambição materialista do trabalhador pobre (o querer ser “importante”).

4.1.3. Terceiro momento – Instrumentalização

O terceiro momento (instrumentalização), nesse caso, será a retomada do momento anterior (problematização) na perspectiva da produção de sentido com exercícios de análise textual a partir das intertextualidades dos dois vídeos anteriores: “Nem todo Toy Story é sobre brinquedos. Briga na cozinha entre o fogão, o microondas, sanduicheira e o Airfryer!” de Joabe Falcão e o curta-metragem Um Apólogo da Av. Produções feito para a Tv Escola com o texto a seguir: “Um apólogo” de Machado de Assis. Na sala de aula, organize os alunos em círculo para o revezamento da leitura coletiva.

Texto I – Um Apólogo

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

- Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

- Deixe-me, senhora.

- Que a deixe? Que a deixe, por quê? Por que lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

- Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

- Mas você é orgulhosa.

- Decerto que sou.

- Mas por quê?

- É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

- Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

- Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

- Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

- Também os batedores vão adiante do imperador.

- Você é imperador?

- Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana - para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

- Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

- Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

- Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

- Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Fonte: ASSIS, Machado de. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. No site www.dominiopublico.gov.br (acesso: 01/02/2021)

Glossário

- **Apólogo** - narrativa em prosa ou verso, geralmente, dialogada, que encerra uma lição moral, e em que figuram seres inanimados, imaginariamente dotados de palavra. Fábula.

- **Coser** – juntar com pontos feitos com qualquer tipo de linha ou fio; costurar.
- **Modista** - profissional que desenha e confecciona roupa feminina ou que dirige um ateliê de costura para senhoras.
- **Galgo** - Cão pernalto e esguio, próprio para a caça de lebres, bem mais rápido que os cães domésticos, com pelo curto.
- **Diana** - Na mitologia romana, Diana era deusa dos animais selvagens e da caça, bem como dos animais domésticos.
- **Mofar** – Zombar; zoar, tirar um sarro.
- **Mucama** - no Brasil e na África portuguesa, escrava ou criada negra, ger. jovem, que vivia mais próxima dos senhores, ajudava nos serviços caseiros e acompanhava sua senhora em passeios.

4.1.3.1 Estudo Dirigido II – referente à análise do vídeo 1, vídeo 2 e texto I

1. O vídeo 2, produzido pela *Av. Produções* para a *Tv Escola* é baseado no conto “Um apólogo” de Machado de Assis. Na comparação da animação com o conto, percebem-se diferenças e semelhanças entre as duas obras. Cite três diferenças e três semelhanças entre o filme e a fábula.
2. De quem você gostou mais: do conto ou da animação baseada no conto? Justifique sua resposta, apontando três motivos.
3. Quem são os personagens do conto? O que eles estão discutindo?
4. Existe mais algum personagem secundário? Quem é?
5. Você acha que os adultos, no trabalho, também discutem qual a função/profissão é a mais importante? Cite uma situação real que você lembra que justifica a sua resposta.

6. Você já escolheu a profissão que quer exercer no futuro? Qual a profissão que você mais admira? Por que você admira essa profissão?
7. No final do relato, o narrador afirma que contou essa história (Um apólogo) para “um professor de melancolia”. Esta profissão existe? Qual a mensagem, nas entrelinhas, o autor do conto quis passar para o leitor com o termo “professor de melancolia”?
8. Já o professor de melancolia” respondeu: “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária”. Em outras palavras, o que ele quis dizer com essa frase?
9. Tendo como referência o vídeo 1 (de Joabe Falcão) e o vídeo 2 (da AV. Produções), além do conto de Machado de Assis *Um apólogo*, escolha uma das duas atividades, abaixo descritas, para desenvolver. Explore as peculiaridades de cada objeto na sua história.
 - a. Produza um vídeo caseiro ou escreva uma fábula (com uma “moral da história” no final) registrando a discussão entre o prato, o copo, o garfo, a faca e a colher sobre quem é mais importante na hora da refeição. Faça um desenho para ilustrar a história;
 - b. Produza um vídeo caseiro ou escreva uma fábula (com uma “moral da história” no final) registrando a discussão entre o caderno, o lápis, a caneta, o apontador e a borracha. Faça um desenho para ilustrar a história (caso tenha escolhido escrever a fábula).

4.1.3.2 – Análise do vídeo 3 e leitura do texto II

Assista ao clipe da música *Cidadão* de *Lúcio Barbosa* (link: https://www.youtube.com/watch?v=RFtw0_qNl54 - vídeo 3) interpretada por *Zé Ramalho* e faça leitura do poema *Cidadão* de *Lúcio Barbosa* (texto II).

Texto 2 - *Cidadão* (Lúcio Barbosa, 1979)

Tá vendo aquele edifício, moço?

Ajudei a levantar

Foi um tempo de afrição

Era quatro condução
Duas pra ir, duas pra vortar
Hoje depois dele pronto
Óio pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz, desconfiado,
“Tu tá aí admirado
Ou tá querendo robar?”

Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso oiá pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabaiei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar

Minha fia inocente
Vem pra mim toda contente:
“Pai, vou me matricular!”
Mas nos disse um cidadão:
“Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar”

Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte?
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer

Tá vendo aquela igreja, moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá foi que valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar

Foi lá que Cristo me disse:
“Rapaz, deixe de tolice!
Não se deixe amedrontar!

“Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar”

“Hoje o homem criou asa
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar”

“Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar”

“Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar”

4.1.3.3 Estudo Dirigido III – referente à análise do vídeo 3 e do texto II

Nessa atividade, o corpo discente identificará o subtema: preconceito social com trabalhador pobre.

Considerando que o estudo dirigido é curto, recomenda-se que a atividade seja realizada de maneira individual e a correção do estudo dirigido, de forma coletiva. Para a realização dessa atividade, é necessário o conhecimento prévio do conteúdo significativo: Elementos da enunciação (pessoas do discurso) e Vocativo.

1. *Cidadão* é um poema musicalizado do compositor Lúcio Barbosa. Essa canção fala sobre a angústia do cantor/narrador-personagem (um servente de obras) ao perceber que a sociedade não o respeita como pessoa, nem valoriza o seu trabalho. Talvez mais do que isso: essa sociedade, representada pelo personagem *Cidadão*, simplesmente, ignora a grandeza dos seus feitos. Sobre os aspectos que envolve os elementos da enunciação, assinale **a única alternativa correta**.
 - a. O narrador é a primeira pessoa do discurso (quem fala); o “cidadão” é o vocativo: a segunda pessoa (quem escuta) e o “moço” é a terceira pessoa (o assunto: de quem se fala). ()
 - b. O narrador é a segunda pessoa do discurso (quem fala); o “cidadão” é a segunda pessoa (quem escuta) e o “moço” é o vocativo, ou seja, a primeira pessoa (o assunto: de quem se fala). ()
 - c. O narrador é a primeira pessoa do discurso (quem fala); o “cidadão” é a segunda pessoa (quem escuta) e o “moço” é o vocativo: terceira pessoa (o assunto: de quem se fala). ()
 - d. O narrador é a primeira pessoa do discurso (quem fala); o “moço” é o vocativo, ou seja, a segunda pessoa do discurso (quem escuta) e o “cidadão” é a terceira pessoa (o assunto: de quem se fala). ()
2. No texto original, percebe-se um certo tom coloquial (caipira) na fala do narrador (o servente de obras). Mas, no clipe da música (vídeo 3), o intérprete Zé Ramalho “corrige” os “erros” de português do poeta Lúcio Barbosa. Assista ao clipe novamente e identifique quais os termos “corrigidos” por Zé Ramalho. Na sua opinião, por que o intérprete tomou essa atitude?
3. Tanto no clipe quanto na letra da música *Cidadão*, percebe-se o cenário urbano em que ocorre os episódios de discriminação social. Identifique os versos que demonstram a origem do narrador e qual a profissão dele antes de ir pra cidade grande.
4. O texto é dividido em três capítulos: edifício, escola e igreja e consiste em um monólogo, cujo interlocutor (o moço) é qualquer pessoa que esteja presente no ambiente do ato da narrativa,

perto do sujeito-poético (o cantor-narrador), que possa servir como ouvido-amigo, para o cantor-narrador desabafar suas mágoas, relatando a ele (o moço) os episódios que o deixaram angustiado. Nesses três capítulos, o que o texto denuncia? Isso é algo que ocorre frequentemente? Você já vivenciou alguma situação parecida com o da música? Justifique sua resposta. Qual a mensagem final do poema no capítulo da igreja?

4.1.3.4 – Análise do vídeo 4 e leitura dos textos III e IV

Nessa atividade, o corpo discente poderá ou não identificar o subtema: sem o trabalhador, o capitalismo morre. Antes de realizar o estudo dirigido referente a essa análise, após a apreciação do vídeo e da leitura do poema, o professor poderá promover uma discussão sobre o poema e a rede social laboral intradependente postulada pelo sociólogo francês Émile Durkheim.

Assista ao Clipe da música *O dia em que a terra parou* de Raul Seixas e Cláudio Roberto no link <https://www.youtube.com/watch?v=H8zbYY41Vus> (Vídeo 4) e faça a leitura da canção *O Dia Em Que A Terra Parou* (texto III) e da resenha (texto IV) *O Dia Em Que A Terra Parou: análise da música de Raul Seixas e Cláudio Roberto* de Renata Arruda.

Texto III - *O dia em que a terra parou* de Raul Seixas e Cláudio Roberto

Essa noite

Eu tive um sonho de sonhador

Maluco que sou, eu sonhei

Com o dia em que a Terra parou

Com o dia em que a Terra parou

Foi assim

No dia em que todas as pessoas do planeta inteiro

Resolveram que ninguém ia sair de casa

Como que se fosse combinado, em todo o planeta

Naquele dia ninguém saiu de casa

Ninguém

O empregado não saiu pro seu trabalho

Pois sabia que o patrão também não tava lá

Dona de casa não saiu pra comprar pão
Pois sabia que o padeiro também não tava lá
E o guarda não saiu para prender
Pois sabia que o ladrão também não tava lá
E o ladrão não saiu para roubar
Pois sabia que não ia ter onde gastar

No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou

E nas Igrejas nem um sino a badalar
Pois sabiam que os fiéis também não tavam lá
E os fiéis não saíram pra rezar
Pois sabiam que o padre também não tava lá
E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia, o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar

No dia em que a Terra parou! No dia em que a Terra parou!
No dia em que a Terra parou! No dia em que a Terra parou

O comandante não saiu para o quartel
Pois sabia que o soldado também não tava lá
E o soldado não saiu pra ir pra guerra
Pois sabia que o inimigo também não tava lá
E o paciente não saiu pra se tratar
Pois sabia que o doutor também não tava lá
E o doutor não saiu pra medicar
Pois sabia que não tinha mais doença pra curar
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou

No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou

Essa noite
Eu tive um sonho de sonhador
Maluco que sou, acordei

No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou (Eu acordei)
No dia em que a Terra parou (Acordei)
No dia em que a Terra parou (Justamente)
No dia em que a Terra parou (Eu não sonhei, acordei)
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou

Texto IV - O Dia Em Que A Terra Parou: análise da música de Raul Seixas e Cláudio Roberto

Raul Seixas é um artista atemporal. Muitas de suas músicas continuam mais atuais do que nunca e nos ajudam a entender melhor o mundo em que vivemos e as situações pelas quais passamos. Prova disso é uma canção lançada em 1977 que voltou a fazer sucesso devido à coincidência com o momento em que estamos vivendo: estamos nos referindo a *O Dia Em Que A Terra Parou*, que fala sobre um dia em que ninguém mais saiu de casa.

Em tempos em que o mundo quase todo está de quarentena por conta do coronavírus, a música ganha ares de profecia e impressiona quem a escuta nos dias de hoje. (...)

(...) Escrita em parceria com o compositor Cláudio Roberto, *O Dia Em Que A Terra Parou* faz parte do álbum de mesmo nome e tem como inspiração o filme de ficção científica, também homônimo (com o mesmo título: “O dia em que a terra parou”), lançado em 1951.

O Dia Em Que A Terra Parou conta a história de um alienígena que vem ao planeta trazer uma mensagem de paz. Para demonstrar seu poder, o alien faz com que todos os aparelhos elétricos da Terra parem de funcionar, com exceção daqueles essenciais à vida, como os de hospitais e de aviões em voo.

Já a letra de Raul e de Cláudio Roberto tem um propósito parecido, mas vai por outro caminho: na música, são as pessoas que deixam suas atividades. Assim, é possível que os

compositores tivessem em mente o conceito de divisão social do trabalho, a partir do ponto de vista do sociólogo Émile Durkheim. Segundo ele, **cada um de nós desempenha uma função fundamental para o equilíbrio da sociedade, o que deveria gerar harmonia e solidariedade entre as pessoas.**

Por *Renata Arruda*, 25 de Março de 2020, do site <https://www.letras.mus.br/blog>
(Acesso:03/02/2021) Com adaptações

4.1.3.5 Estudo Dirigido IV – referente à análise do vídeo 4 e leitura dos textos III e IV

1. O sujeito-poético/narrador (o “eu” no texto – quem fala), diz, na primeira estrofe, que teve um sonho. Que sonho foi esse? E, na última estrofe, quando ele acordou, como estava o planeta Terra?
2. De acordo com o poema, qual foi o motivo para a Terra parar? Qual o significado do verbo “parar” no texto? A Terra parou de girar em torno do Sol?
3. A canção menciona pessoas e suas atitudes de não fazer o que se espera delas. Essas pessoas são mencionadas por substantivos próprios (os nomes delas) ou por substantivos comuns? Esses substantivos fazem referência ao quê?
4. Cite todos os trabalhadores e suas profissões que fizeram o planeta Terra “parar”.
5. Quando o sujeito-poético afirma que a Terra “parou”, o que, realmente, parou de funcionar?
6. Para a sociedade capitalista parar de funcionar, foram necessárias atitudes individuais (de pessoas com nomes próprios – personalizadas) ou atitudes coletivas coordenadas de pessoas que remetem às suas profissões?
7. O poema narra uma história fictícia, mas a situação narrada poderia, realmente, se concretizar? Justifique sua resposta.
8. O texto 4 é a introdução de uma análise (texto parcial) sobre a canção “O dia em que a Terra parou”. Por que a autora desta análise compara a música com a quarentena estabelecida no mundo em combate a epidemia do novo coronavírus?

9. No contexto da pandemia ou até mesmo num contexto de normalidade, se todos os profissionais (dona de casa, padeiro, professor, comandante de quartel, soldado, médico, etc.) parassem de trabalhar o que aconteceria com o mundo? Apresente argumentos para justificar as suas ideias.
10. O texto 4 faz alusão ao filme “O dia em que a Terra parou” de 1951, comparando-o com a canção (de mesmo título) de 1977. Cite uma semelhança e uma diferença entre o filme e a música.
11. Os versos “E o doutor não saiu pra medicar / Pois sabia que não tinha mais doença pra curar” causam um certo estranhamento para quem lê/ouve o poema/canção. Como é possível não ter mais doença pra curar? Na perspectiva do sujeito-poético, o que fez com que as doenças também desaparecessem?
12. Já, no texto 4, a autora ressalta que, no filme, o invasor alienígena “faz com que todos os aparelhos elétricos da Terra parem de funcionar, com exceção daqueles essenciais à vida, como os de hospitais (...)”. Por que o alien não usou o seu poder para paralisar também os aparelhos usados nos hospitais?

4.1.4 – Quarto momento - Catarse

4º Momento – CATARSE

Vídeo 5 - <https://www.youtube.com/watch?v=eKUp9-LnYyA> – Declamação do poema “Operário em construção” de Vinícius de Moraes. Declamado por Laura Moreira.

Texto 5 - O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO

(Vinícius de Moraes em Novos Poemas II, 1959)

*E o Diabo, levando-o a um alto monte, mostrou-lhe num momento de tempo todos os reinos do mundo. E disse-lhe o Diabo: - Dar-te-ei todo este poder e a sua glória, porque a mim me foi entregue e dou-o a quem quero; portanto, se tu me adorares, tudo será teu. E Jesus, respondendo, disse-lhe:- Vai-te, Satanás; porque está escrito: adorarás o Senhor teu Deus e só a Ele servirás. **Lucas, cap. V, vs. 5-8.***

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão. (1)

De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo! ...
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:

Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção. (2)

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão,
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão. (3)

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia

De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela. (4)

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção,
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia. (5)

E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava. (6)

E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas A que não dava atenção:

Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão. (7)

E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução. (8)

Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação: "Convençam-no" do contrário!"
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria. (9)

Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado,
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidos

Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não! (10)

Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia. (11)

Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vários.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
“Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer não. (12)

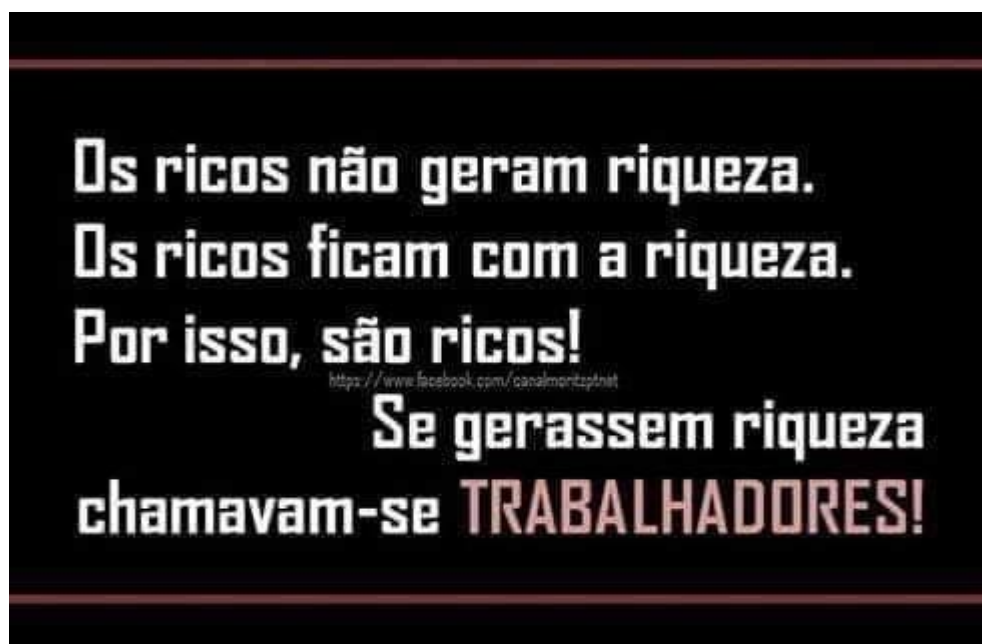
Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!
- Loucura! - gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! - disse o operário
Não podes dar -me o que é meu. (13)

E um grande silêncio fez-se
Dentro do seu coração
Um silêncio de martírios
Um silêncio de prisão.
Um silêncio povoado
De pedidos de perdão
Um silêncio apavorado
Com o medo em solidão. (14)

Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão.
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos

Os seus irmãos que morreram
Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção. (15)

Texto 6



https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=2973443252900082&id=100007033094634&scmts=scwsp
sdd Autoria: anônima. Acesso: 04/02/2021

Texto 7 - Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos (Salário mínimo nominal e necessário)

Período	Salário mínimo nominal	Salário mínimo necessário
2020		
Dezembro	R\$ 1.045,00	R\$ 5.304,90
Novembro	R\$ 1.045,00	R\$ 5.289,53
Outubro	R\$ 1.045,00	R\$ 5.005,91
Setembro	R\$ 1.045,00	R\$ 4.892,75
Agosto	R\$ 1.045,00	R\$ 4.536,12
Julho	R\$ 1.045,00	R\$ 4.420,11
Junho	R\$ 1.045,00	R\$ 4.595,60
Maio	R\$ 1.045,00	R\$ 4.694,57
Abril	R\$ 1.045,00	R\$ 4.673,06
Março	R\$ 1.045,00	R\$ 4.483,20

Período	Salário mínimo nominal	Salário mínimo necessário
Fevereiro	R\$ 1.045,00	R\$ 4.366,51
Janeiro	R\$ 1.039,00	R\$ 4.347,61

<https://www.dieese.org.br/> (Acesso: 04/02/2020)

- Atividade coletiva relacionada ao entendimento dos textos 5 – Recepção performática do texto 5 (Ressemiotização).
- 1) Elabore uma adaptação do poema “Operário em construção” ou de algum trecho do poema na forma de História em Quadrinhos – HQ.
 - 2) Elabore uma adaptação do poema “Operário em construção” em forma de Fotonovela.

OBS: Durante a elaboração dessas duas atividades, promova uma conversa com os alunos, posicionados em círculo na sala de aula, para discutir sobre a real dimensão do protagonismo dos trabalhadores de baixa renda na construção do mundo capitalista. O debate precisa ser organizado com tempo de fala estipulado e inscrição para poder falar. Para o debate regrado, os textos motivadores 5, 6, 7. O professor deve anotar, no quadro, em forma de tópicos, as ideias identificadas nas falas dos alunos. Desses tópicos, podem surgir, como conclusão, o tema proposto para a atividade intertextual como um todo (dos 5 vídeos e 6 textos). Caso não surja, o professor deve propor o tema.

- Portanto, o tema proposto poderá ser percebido, de maneira plena, somente nesse momento da Catarse.
- **TEMA: O valor humano medido pelas relações de trabalho**

- A dicotomia da relação humana no trabalho: competição x cooperação

- O tema da valorização/desvalorização dos trabalhos existentes na nossa sociedade
- O preconceito social que existe com os trabalhadores de baixa renda e está relacionado com a estratificação econômica do trabalho.

Questões-desafio:

- Como solucionar o problema do preconceito social proveniente da estratificação econômica do trabalho?
- Como perceber o papel fundamental/protagonista dos trabalhadores de baixa renda na sustentação do mundo capitalista.

5º Momento – PRÁTICA SOCIAL FINAL

Para expressar a compreensão responsiva, o uso do gênero textual: comentário.

- 1) Escolha um dos cinco vídeos propostos na fase da *prática social inicial*, da *instrumentalização* ou da *catarse* para escrever e publicar um comentário. Nesse comentário, o aluno deve levar em consideração todo o aprendizado adquirido nas atividades propostas pelo Caderno de Atividades relacionadas a um dos cinco vídeos trabalhados. Apesar do gênero: Comentário, por característica própria, ser o mais breve possível, e não haver um alto grau monitoramento linguístico da sociedade, o rascunho definitivo do texto final pronto para a publicação deve ser escrito na modalidade culta da língua. Antes de redigir, leia a seguir, a seção: “Trabalhando o gênero textual: comentário”.

4.2 - Caderno de atividades – 2ª Atividade

CADERNO DE ATIVIDADES MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA ABORDAGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

2ª ATIVIDADE

1º Momento – PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Leia a reportagem abaixo

Texto 1 - Femicídio: mulher morre após ser agredida no DF; marido é suspeito

Companheiro da vítima foi levado para delegacia de São Sebastião. Este é o 28º crime do tipo registrado de janeiro a novembro no Distrito Federal; levantamento é do G1.

Por Afonso Ferreira e Brenda Ortiz, G1 DF em 02/11/2019



Uma mulher de 26 anos, identificada como Renata Alves dos Santos, morreu na noite desta sexta-feira (1), depois de ser agredida na casa onde morava com a família em São Sebastião, no Distrito Federal. O companheiro da vítima é suspeito do crime, segundo relatos da família. A mãe da vítima também foi ferida.

O caso é investigado pela Polícia Civil como feminicídio. Este é o 28º crime do tipo ocorrido este ano no Distrito Federal, segundo levantamento do G1.



De acordo com o Corpo de Bombeiros, a mãe da vítima disse que ela teria sido morta pelo marido. Os militares deram voz de prisão ao homem que foi levado para a 30ª Delegacia de Polícia, em São Sebastião.

A mãe de Renata contou aos bombeiros que o marido teria chegado em casa bêbado e agredido as duas. O suspeito alegou que a esposa tinha caído e batido com a cabeça na quina de uma mesa.

A vítima e o marido moravam juntos há cerca de um ano. Eles não tinham filhos do relacionamento, mas Renata deixou uma filha de três anos, e um filho de sete anos, que não moravam com o casal.

CPI do Femicídio

A CPI foi instaurada nesta quinta-feira (31), na Câmara Legislativa (CLDF), para investigar feminicídios ocorridos na capital. A previsão é que os trabalhos comecem em 5 de novembro.



A abertura da comissão ocorre dois dias após um grupo de mulheres organizar uma manifestação no plenário da Casa e 51 dias depois da apresentação do requerimento de abertura da comissão. O pedido contou com a assinatura de 21 dos 24 deputados distritais.

Os trabalhos terão duração de 180 dias – até abril de 2020 – prorrogáveis por igual período. Cinco parlamentares vão compor o grupo. Veja abaixo:

Membros titulares:

Arlete Sampaio (PT)

Cláudio Abrantes (PDT)

Fábio Felix (PSOL)

Hermeto (MDB)

Telma Rufino (Pros)

Suplentes:

Martins Machado (PRB)

Chico Vigilante (PT)

Leandro Grass (Rede)

Eduardo Pedrosa (PTC)

Roosevelt Vilela (PSB)

O pedido para criação da CPI foi apresentado pelos distritais Arlete Sampaio (PT) e Fábio Felix (Psol), membros da oposição ao governador Ibaneis Rocha (MDB).

Segundo o requerimento, a comissão tem o objetivo de enfrentar de "forma eficaz o aumento de feminicídios no DF e identificar falhas nas políticas públicas de prevenção e acolhimento às mulheres".

Para Arlete Sampaio (PT), a proposta é "formular políticas públicas capazes de deter essa onda [de assassinatos]". Ao fim do prazo, um relatório pretende apontar medidas que deem mais segurança às mulheres.

"É mais do que necessário discutir o papel do homem e o da mulher na sociedade. Temos que apontar ao Poder Executivo que medidas devem ser tomadas para evitar a morte de mais mulheres." <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/11/02/feminicidio-mulher-morre-apos-ser-espancada-em-sao-sebastiao-familia-acusa-marido.ghtml> (Acesso: 04/02/2021)

2º Momento – PROBLEMATIZAÇÃO

Estudo dirigido – roteiro para o debate regrado. **Tema: Feminicídio**

- 1) Qual o assunto da reportagem? Você já sofreu violência doméstica ou presenciou ou conhece alguém que já foi vítima de feminicídio ou violência contra a mulher. Para a sua resposta faça um breve resumo.
- 2) Pesquise, na internet, dados estatísticos que abordam o tema do feminicídio e da violência doméstica no Brasil para acrescentar na pauta do debate regrado sobre o Feminicídio.

- 3) Encontre, na internet, a lei Maria da Penha e a lei do Feminicídio Ranking dos países com maior e menor ocorrência de Feminicídio no mundo como análise comparativa com o Brasil para serem acrescentadas na pauta do debate regado sobre o Feminicídio.
- 4) Quais os textos motivadores que fizeram parte da Redação do ENEM de 2015? Pesquise as redações que alcançaram a nota 1000. O que elas traziam como Proposta de Intervenção Social?
- 5) Promova uma conversa com os alunos posicionados em círculo na sala de aula para discutir sobre a questão da violência contra a mulher e do feminicídio. O debate regado precisa ser organizado com tempo de fala estipulado e inscrição para poder falar. Na pauta do debate, os dados estatísticos que apontam um aumento da violência contra a mulher. Cabe ao professor identificar e escrever, no quadro da sala de aula, os argumentos e as principais ideias extraídas do debate. O professor precisa instigar os alunos a refletirem sobre as causas que envolvem o Feminicídio e soluções para o problema.

- Possíveis tópicos que poderão ser identificados no debate:

- Relatos pessoais de agressões físicas e/ou psicológicas sofridas pelas alunas que estiverem com a palavra;
- Relatos, na posição de testemunha, desses crimes cometidos contra pessoas conhecidas ou cometidos por pessoas conhecidas;
- Elencar causas e soluções para o problema.

3º Momento – INSTRUMENTALIZAÇÃO

Texto 2 – A Cartomante de Machado de Assis

Hamlet observa a **Horácio** que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou! interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

— Tu crês deveras nessas cousas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi **supersticioso**, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se **lisonjeado**. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma **comprovinciana** de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo, falava sempre do senhor.

Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras.

Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos **cálidos**, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. Odor di feminina: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as cousas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes **insólitas**. Um dia,

fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilhete. **Palavras vulgares**; mas há vulgaridades **sublimes**, ou, pelo menos, **deleitosas**. A velha **caleça** de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as cousas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória

delirante. Adeus, **escrúpulos**! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas. Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e **pérfido**, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão **frívola** de rapaz. **Candura** gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os **obséquios** do marido, para tornar menos dura a **aleivosia** do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez.

Correram ainda algumas semanas.

Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e **avara**, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os **sobrescritos** para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a.

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas cousas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso **repugnava**-lhe a ideia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a ideia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais **verossímil**; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto **fútil**, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas, ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça.

Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéia, **vexado** de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num **tílburi**. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

"Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim..." Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e **pejadas** de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O **cocheiro** propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a idéia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros **concêntricos**... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar. Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas cousas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se...?

Deu por si na calçada, ao pé da porta: disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve idéia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante.

Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes

aumentava do que destruía o prestígio. A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e **enxovalhadas**. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...

Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

— A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu: disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuradas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. **Não obstante**, era indispensável muita cautela: ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

— A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.

Ela levantou-se, rindo.

— Vá, disse ela; vá, ragazzo innamorato...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria **sibila**, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

— Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranquilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na **algibeira**, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tálburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

— Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer cousa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — Vá, vá, ragazzo innamorato; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé,

estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

<http://www.dominipublico.gov.br/> (Acesso 04/02/2021)

Glossário

Aleivosia – 1. traição ou crime cometido com falsas demonstrações de amizade; perfídia, deslealdade. 2. qualidade de quem engana, atraíçoa; dolo, fraude.

Algibeira - pequeno bolso integrado à roupa, ger. cosido pelo lado de dentro do vestuário; sacola. 2. pequena bolsa, separada da roupa, que as mulheres do povo trazem à cintura, por cima ou por baixo da saia.

Avара - Que é agarrada ao dinheiro: 1 segura, sovina, forreta, pão-duro, mão de vaca, unha de fome, econômico, mão-fechada, agarrada, mesquinha, avarenta, governada.

Cálidos - Cuja temperatura é muito elevada; quente: dia cálido. [Figurado] Que demonstra um entusiasmo excessivo

Candura - Inocente, pura, amável, ingênua, branca.

Cocheiro - Aquele que conduz um veículo puxado por cavalos, mulas etc

Comprovinciana - Aquela que é da mesma província, da mesma região.

Concêntrico - Homocêntrico; de mesmo centro; diz-se do que possui centros iguais.

Deleitosas - Que contém ou ocasiona deleite (prazer); em que há gozo; deleitante

Enxovalhada - Sujar, manchar, enodoar. Fig. Macular a honra de alguém.

Escrúpulos - Essência moral; caráter virtuoso: sempre se comporta com escrúpulo

Frívola – Que não se importa com algo sério: mente frívola. Que se preocupa com superficialidades, futilidades; fútil.

Fútil - o que não tem importância ou mérito; inútil, superficial; que ou o que tem aspecto enganador, não inspira confiança, não tem constância; frívolo, leviano.

Hamlet - Hamlet é a obra de Shakespeare que mais ganhou destaque. A tragédia é baseada num príncipe que busca vingar a morte de seu pai, com uma densa narrativa reflexiva sobre conflitos de família, amores, loucura e sanidade, filosofia, poder, moralidade e todas as circunstâncias da condição humana. A peça se passa na Dinamarca, e conta a história do Príncipe Hamlet.

Horácio – Horácio é um grande amigo de Hamlet na obra de Shakespeare

Insólitas - Que não se apresenta de maneira habitual; raro, incomum; anormal: problema insólito. Que se opõe à utilização das normas ...

Lisonjeado - Que recebeu algum elogio; que foi enaltecido; cujas boas qualidades foram ressaltadas; elogiado.

Não obstante - Não obstante é sinônimo de: apesar de, nada obstante, inobstante, a despeito de, embora,

Obséquios - Ação de obsequiar, de fazer favores a alguém; favor. Algo feito para alguém com desinteresse,

Pejadas - 1. Cheio; carregado. 2. envergonhado

Pérfido - Desleal; em que há traição, falsidade, perfídia; traidor: usava de argumentos pérfidos.

Repugnava - Nausear, causar repulsa, constranger: cheiro que repugna; este alimento me repugna; repugna-me falar ...

Sibila - na Antiguidade greco-romana, mulher que se cria ter o dom de prever o futuro. 2. profetisa. 3. figurado bruxa.

Sobrescritos - nome e endereço que se escrevem sobre envelope, capa ou invólucro de correspondência

Sublimes - Cujas qualidades ultrapassam o comum; magnífico: fez um trabalho sublime

Supersticioso - 1. Que tem superstição. 2. relativo a crença irracional. 3. que envolve superstição.

Tílburi - carro de duas rodas e dois assentos, com capota e sem boleia, puxado por um só animal.

Verossímil - Que é admissível ou realizável por não se opor à verdade

Vexado - Quer dizer envergonhado

Vulgares - Que são normais e habituais: 1 comuns, correntes, regulares, indistintos, normais, frequentes

Estudo dirigido 1 – A cartomante – <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/04/conto-cartomante-machado-de-assis-com.html> (Acesso: 04/02/2021) Com adaptações

01 – Todo conto é uma narrativa e, como tal, apresenta personagens e enredo. Esses fatos acontecem num determinado lugar (espaço) e num determinado tempo.

- a) Quais são as personagens que aparecem nessa história? Qual é a relação entre eles?
- b) Resuma em poucas linhas o enredo do conto.
- c) Onde se passa a história?
- d) Em que época?

02 – O que você entende da frase dita por Hamlet e mencionada no texto: “Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia”?

a) Em que momentos do conto aparece essa citação?

b) Na sua opinião, por que o autor escolheu essas situações para colocar a frase de Shakespeare?

03 – Quando uma pessoa não acredita em nada, diz-se que ela é cética. O ceticismo está bastante presente nos textos machadianos. Nesse conto, de que maneira aparece esse ceticismo?

04 – Em que linha do conto o leitor toma conhecimento de que Rita e Camilo são amantes? por quê?

05 – No início do conto, o narrador limita-se a contar a história sem dar explicações. Em que linha o narrador começa a comentar as origens das personagens? Transcreva a frase que comprova sua resposta.

06 – Descreva física e psicologicamente o triângulo amoroso do conto.

07 – Quem, de acordo com o narrador, é o responsável pela continuidade do envolvimento de Rita e Camilo?

a) Que comparação ele utiliza para se referir ao comportamento de Rita?

b) Qual é sua opinião sobre essa maneira de analisar o sexo feminino?

08 – Que fato desencadeia a mudança de comportamento de Camilo?

09 – Ao receber o bilhete de Vilela, pedindo para ir à cada dele com urgência, Camilo ficou muito nervoso e anteviu todo o drama. A essa altura da história você achava que o final seria tão trágico? Justifique sua resposta.

10 – “Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.” (Página 31, primeiro parágrafo)

a) A que o narrador se refere?

b) Por que ele emprega o adjetivo indiferente?

11 – A angústia de Camilo aumentava a cada instante. Enquanto andava de tálburi, que detalhe contribuiu para aumentar mais o seu desespero?

12 – O conflito interno por que passou Camilo, antes de decidir-se a entrar na casa da cartomante, acabou com uma impressão e duas lembranças. Que impressão e lembranças são essas?

13 – “... mistério empolgava-o com as unhas de ferro”.

a) Como você relaciona essa frase com o que Camilo sentia naquele momento?

b) Que frase do parágrafo seguinte reforça esse conflito de Camilo?

Estudo Dirigido 2 – A Cartomante

1) Leia o anexo – Conteúdos significativos 4 (tipos de discurso) – e estabeleça uma relação conceito/exemplo no que se refere aos tipos de discurso e os trechos do conto apresentados abaixo.

Discurso direto (dd)

Discurso indireto (di)

Discurso indireto livre (dil)

a) Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. ()

b) Na rua, gritavam os homens, safando a carroça: — Anda! agora! empurra! vá! vá! ()

c) Disse ao cocheiro que esperasse ()

- d) Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? ()
- e) Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo. ()
- f) Voltou à rua, e a ideia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes ()

2) Leia o anexo – Conteúdos significativos 1 (elementos da narrativa) - e estabeleça uma relação conceito/exemplo no que se refere às fases do enredo.

Apresentação (A)	Complicação (Com)	Clímax (CL)	Desfecho (D)
------------------	-------------------	-------------	--------------

- a) Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão ()
- b) Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela ()
- c) Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada ()
- d) Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. ()

- 3) Leia o anexo – Conteúdos significativos 1 (elementos da narrativa) - e estabeleça uma relação conceito/exemplo no que se refere aos tipos de personagem quanto à importância na trama.

Personagem principal (PP)

Personagem principal Protagonista (PPP)

Personagem Principal Antagonista (PPA)

Personagem Secundário (PS)

Figurante (F)

Cartomante ()

Vilela ()

Cocheiro ()

Rita ()

Camilo ()

- 4) O conto *A cartomante* é narrado em que pessoa? É um narrador-personagem ou um narrador-observador?

- 5) Leia o anexo – Conteúdos significativos 2 (figuras de linguagem) – e explique o significado das figuras de linguagem *personificação*, nos trechos abaixo, estabelecendo uma relação da *personificação* com o contexto da narrativa. Em outras palavras: o que o narrador quis, de fato, dizer quando disse:

a) Os olhos teimosos de Rita

b) Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito

c) Os olhos da cartomante fuzilaram

d) A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar

e) O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo

f) A virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo

- 6) Explique a *metonímia* no trecho: “Rita tratou especialmente do coração” (Se referindo ao relacionamento dela com Camilo)
- 7) Explique a *comparação metafórica* que o narrador apresenta na passagem: Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. “Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado.”, seguindo o raciocínio: Rita = serpente / estalar os ossos = ? / o veneno na boca = ?
- 8) Explique a *metáfora* presente no trecho “Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos”, quando o narrador se refere à resistência de Camilo aos flertes/encantos de Rita e, logo depois ao transcorrer do relacionamento dos dois. Nessa metáfora, quem é o sapato? Quem é o pé? O que são ervas e pedregulhos?
- 9) Na passagem “Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.”, o termo sublinhado pode ser substituído, sem prejuízo de sentido, por todas as palavras abaixo, **exceto**:
- a) () êxito
 - b) () solução
 - c) () medicamento
 - d) () saída
- 10) Na mesma passagem “Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.” A palavra em destaque não faz referência a nenhuma outra ideia presente no conto. O narrador não explica que catástrofe é essa porque considera que o leitor já conheça o pressuposto (inferência) que esclarece essa parte da narrativa. Tal explicação se encontra

no contexto da história. Portanto, considerando os costumes da sociedade brasileira do final do século XIX, e o contexto da narrativa, palavra catástrofe, nesse contexto, se refere à (ao)

- a) () separação do casal e a provável depressão de Vilela
- b) () separação do casal e o provável suicídio de Rita
- c) () ao provável duplo homicídio do casal cometido por Camilo
- d) () ao provável crime passionai que será cometido por Vilela, assassinando Rita e Camilo

11)Releia o final do conto e responda as questões a seguir: “Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.”

- a) Que efeito de sentido o autor passa para o leitor ao finalizar a história de maneira tão repentina?
- b) Na sua opinião, por que o narrador, no conto, não se posiciona em relação aos crimes cometidos por Vilela?
- c) Se a história do conto *A cartomante* fosse real e, considerando os costumes do Brasil do século XIX, você acredita que o Vilela seria condenado pelo duplo homicídio?
- d) Se a história fosse real e ocorresse hoje, Vilela iria responder, na justiça, por qual crime?

12)Elabore uma adaptação do conto *A cartomante* na forma de História em Quadrinhos – HQ.

13)Elabore uma adaptação do conto *A cartomante* em forma de Fotonovela.

3º Momento – CATARSE

- Assista ao filme *Desmundo* (**Vídeo 1**) baseado na obra homônima da historiadora Ana Miranda.

<https://www.youtube.com/watch?v=bH3vyt7ZW84> (Acesso: 08/02/2021)

- Assista ao **Vídeo 2** – “A violência contra a mulher em dados” (*Meteoro Brasil*)

<https://www.youtube.com/watch?v=Z4FvS7c3JRA>

Apenas em 2019, mais de 260 mil mulheres foram vítimas de violência doméstica. Quando olhamos para os dados referentes à violência contra a mulher nos damos conta do tamanho do problema que o Brasil anda negligenciando. (*Meteoro Brasil*) (Acesso:08/02/2021)

- Assista ao **Vídeo 3** – “O machismo é legal” (*Meteoro Brasil*)

https://www.youtube.com/watch?v=WD-q6H_Vv4k

A luta contra o machismo tem uma dimensão jurídica. Não pode deixar de ser assim porque no Brasil, o machismo é legal. (*Meteoro Brasil*) (Acesso:08/02/2021)

- **Para saber mais:**

Agressão física é apenas uma das formas de violência doméstica. Entenda o que diz a Lei Maria da Penha

- <https://oglobo.globo.com/celina/agres...>

Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020 (Acesso: 08/02/2021)

- <https://forumseguranca.org.br/anuario...>

Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero (Acesso: 08/02/2021)

- <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=...>

Desafio brasileiro: como acabar com a violência contra as mulheres? (Acesso: 08/02/2021)

- <https://agenciapatriciagalvao.org.br/...>

Estupro não é sobre desejo, é sobre poder (Acesso: 08/02/2021)

- <https://piaui.folha.uol.com.br/estupr...>

O que é feminicídio? Entenda a definição do crime que mata mulheres (Acesso: 08/02/2021)

- <https://www.uol.com.br/universa/notic...>

Menos roubos e mais feminicídios: como a pandemia influenciou a violência no Brasil (Acesso: 08/02/2021)

- <https://www.bbc.com/portuguese/brasil...>

País tem um estupro a cada 8 minutos, diz Anuário de Segurança Pública (Acesso: 08/02/2021)

- **Vídeo 4** – “Se te agarro com outro eu te mato” de *Cacho Castana*, interpretada por *Sidney Magal*

<https://www.youtube.com/watch?v=UfQIOm2G8bc> (Acesso: 08/02/2021)

Texto 3 - Se te agarro com outro te mato

Te mando algumas flores e depois escapo

Se te agarro com outro te mato

Dizem que sou violento

Te mando algumas flores e depois escapo

Mas a rocha dura se destrói com o vento

Se te agarro com outro te mato

Dizem que é tempo perdido

Mas é só inveja por que estás comigo

Se te agarro com outro te mato
Te mando algumas flores e depois escapo
Se te agarro com outro te mato
Te mando algumas flores e depois escapo

Dizem que eu estou errado
Mas quem fala isso é quem nunca amou
Posso até ser ciumento
Mas ninguém esquece tudo que passou

Se te agarro com outro te mato
Te mando algumas flores e depois escapo
Se te agarro com outro te mato
Te mando algumas flores e depois escapo

Dizem que eu passei da idade
Mas em ti encontro minha mocidade
Dizem que sou muito antigo
Mas tudo que eu quero é ficar contigo

Se te agarro com outro te mato
Te mando algumas flores e depois escapo
Se te agarro com outro te mato
Te mando algumas flores e depois escapo

Fico até aborrecido
Quando telefona para os teus Amigos
Quando você não está perto
Tudo em minha volta fica tão decerto

Se te aga
Se te aga
Se te agarro com outro te mato
Te mando algumas flores e depois escapo ai
ai ai
Se te agarro com outro te mato
Te mando algumas flores e depois escapo ai
ai ai
Se te agarro com outro te mato
Te mando algumas flores e depois escapo ai
ai ai
Se te agarro...

Cacho Castana

Fonte: <https://www.letras.mus.br> Musixmatch (Acesso: 08/02/2021)

- Promova uma conversa com os alunos posicionados em círculo na sala de aula para discutir sobre a questão da violência contra a mulher e do feminicídio. O debate regrado precisa ser organizado com tempo de fala estipulado e inscrição para poder falar. Na pauta do debate, os conteúdos dos vídeos 1, 2 e 3. Cabe ao professor identificar e escrever, no quadro da sala de aula, os argumentos e as principais ideias extraídas do debate. O professor precisa instigar os estudantes a identificarem as causas que envolvem o Feminicídio. Convidá-los à reflexão do tema e ressaltar os seguintes tópicos:

- O machismo histórico estrutural/institucional que estabeleceu e estabelece padrões de comportamento cultural masculino de objetificação/coisificação da mulher.

- . A “catástrofe” anunciada em *A Cartomante* de Machado de Assis (texto 2)
- . O leilão de virgens órfãs promovido pela Igreja Católica no Brasil do século XVI (Vídeo 1)
- . O estupro no casamento (vídeo 1)
- . O histórico do ordenamento jurídico brasileiro em favor do criminoso (Vídeo 3)
- . Lei Maria da Penha e lei do Feminicídio (Vídeo 3)
- . A normalização/erotização do machismo nas décadas de 1970/1980 (Vídeo 4 e texto 3)

- Busca pela resolução do problema (proposta de intervenção social), detalhando:

- . O que fazer? (Ação)
- . Como fazer? (Detalhar o desenvolvimento da ação)
- . Quem vai fazer?

(O agente social [escola, família, poder público, ordenamento jurídico] que vai colocar a ação em prática)

4º Momento – PRÁTICA SOCIAL FINAL

- Gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula:
 - O relato pessoal
 - A resenha crítica
 - A redação escolar
 - O cartaz
 - O comentário
- Situação real de comunicação:
 - Divulgar as experiências e o conhecimento adquiridos com as aulas e as tarefas do Caderno de Atividades 2.
- Plano de trabalho (modulação)
 - Estratégias de produção textual

- Destinatário
 - os colegas da turma, de outras turmas, os professores, funcionários da escola, pais de alunos (comunidade escolar), usuários da internet
- Meios de divulgação:
 - Internet, painéis das salas de aulas, murais da escola

Plano de trabalho (modulação)

• **Redação escolar (1º módulo)**

*Produção inicial,

Tema: Feminicídio.

+ Descrição das atividades:

. A turma se organiza em grupos de quatro ou cinco alunos ou em dupla ou individualmente, para organizar, discutir e comentar tudo que foi aprendido nas tarefas do Caderno de Atividades 2 sobre a violência contra a mulher.

- Esboço de um texto dissertativo em grupo, em dupla ou individual:

. Duas estratégias de produção (como sugestão):

a) Resolução do questionário: o quê / quem? / onde? / como? / por quê? / para quê? – referente ao tema

1. Estruturação do texto e organização das ideias/argumentos em tópicos numa espécie de rascunho/fichamento:

1) Introdução: apresentação do Tema, tese a ser defendida (exemplo - causa: o machismo estrutural e histórico / consequência: feminicídio).

2) Desenvolvimento:

Argumento 1 - (legitimação do argumento: citação de dados estatísticos ou de obras literárias [A Cartomante, por exemplo] ou de filmes [Desmundo, por exemplo] ou de documentários que abordam o assunto [os vídeos do Meteoro, por exemplo] ou de leis; depois, análise (em poucas linhas da citação)

Argumento 2 - (legitimação do argumento: citação de dados estatísticos ou de obras literárias [A Cartomante, por exemplo] ou de filmes [Desmundo, por exemplo] ou de documentários que abordam o assunto [os vídeos do Meteoro, por exemplo] ou de leis análise (em poucas linhas da citação).

3) Conclusão - propostas de intervenção: - agentes sociais de transformação: (a responsabilidade): da escola, da família, do poder judiciário, da polícia, dos meios de comunicação - ações transformadoras

. Divulgação dos textos nos murais e painéis da escola e no blog ou no facebook da turma

- Reescrituras e Produção Final de acordo com a modalidade linguística do gênero.

Estratégia de adequação aspectos gramaticais do texto à modalidade linguística típica do gênero: Redação escolar. Vale ressaltar que o mesmo método serve também para as produções de Resenha, Relato Pessoal e Comentário

a) Correção indiciária

A produção inicial serve como uma espécie de avaliação diagnóstica e vai nortear o planejamento dos demais módulos da sequência didática, detalhando em atividades de reflexão linguística os principais “desvios” gramaticais do registro formal da língua. Neste eixo, a primeira atividade, após a verificação e marcação indiciária do professor nos relatos pessoais da turma, é a devolução dos textos aos alunos para ser feita a correção em dupla, trio ou quarteto, utilizando, como fonte de pesquisa, o dicionário e a gramática (se a turma realizar a atividade em dupla, o professor só precisará contar com quinze ou vinte gramáticas).

No verso da “folha definitiva para o texto”, o professor vai disponibilizar uma tabela com índice orientador para o escrevente, usando números ou letras. Por exemplo: 1 – convenção ortográfica; 2 – acentuação gráfica; 3 – pontuação; 4 – concordância verbal, 5 – regência verbal, 6 – colocação pronominal, etc. As letras vão servir para apontar incorreções textuais: a – repetição

desnecessária de palavras num mesmo parágrafo; b – inexistência de uma tese principal na introdução, c – desorganização das ideias, d - tópicos argumentativos soltos sem fundamentação argumentativa; e – ausência de conectivos entre os períodos do parágrafo e entre os parágrafos; d – ausência de legitimadores do discurso (dados estatísticos, fatos históricos, citação de especialistas); e – ausência de propostas de intervenção na conclusão do texto.

No entanto, o índice alfabético, apesar de já marcado no texto do estudante, só será objeto de reflexão nas oficinas do primeiro eixo. E, no caso da produção inicial (relato pessoal), nem todos os índices serão usados, pois são exigidos mais em textos dissertativo-argumentativos. A segunda etapa da primeira oficina será a produção de um inventário de casos gramaticais para cada índice. Por exemplo: a dupla, trio ou quarteto de alunos mapeou, em suas redações, os casos do índice 2 – acentuação gráfica. Em seguida, eles podem elaborar cartolinas com as palavras oxítonas (das redações desse grupo) grafadas em divergência com o registro formal e explicar, para os demais alunos da turma, as regras de convergência com a norma culta. Outro grupo de alunos vai preparar cartolinas e selecionar as palavras paroxítonas, marcadas nos textos, por estarem em desacordo com a norma culta e apresentar para a turma os exemplos e a regra que fundamenta a escrita formal.

Nessa linha de raciocínio, cada grupo fica responsável por apresentar a reflexão linguística de um caso de acentuação gráfica. Os casos de convenção ortográfica não possuem muita fundamentação gramatical, a familiarização com o registro formal ocorre mais pela experiência gradativa de leitura e escrita. Se os grupos tiverem dificuldade, o professor pode designar os melhores alunos para serem monitores dos grupos. Ou se necessário for, aulas expositivas pontuais para as situações que persistirem as dificuldades com atividades de reflexão linguística e reescritura em apostilas ou no livro didático, numa perspectiva da epilinguística em contraponto à metalinguagem de categorização de nomenclaturas sem nenhuma finalidade.

A mesma estratégia pode ser aplicada aos demais índices. Vale ressaltar que o trabalho de apresentação oral dos grupos de alunos à turma, mediante fichamento no quadro, em slides ou em cartolina, para os demais tópicos gramaticais (pontuação ou concordância verbal, por exemplo) ocorrerá com diferentes peculiaridades: as marcações indiciárias não serão em cima de palavras, mas sim, de enunciados ou períodos. E tais conteúdos significativos exigem, como pré-requisito, um conhecimento, ainda que superficial em análise sintática do período simples e composto. Daí que a referida apresentação oral poderá ser posterior às aulas expositivas sobre pontuação (exemplo citado).

De qualquer forma, as apresentações analíticas de partes das redações, além de exercitar, diariamente, a oralidade, no gênero textual: aula expositiva e num contexto híbrido formal/informal (por ser apenas exercício e só para os alunos da turma), servem também como preparativo para exposição mais formal no dia da apresentação em uma Feira do Conhecimento, por exemplo. Ainda assim, essas apresentações são apenas o ponto de partida para os estudos mais aprofundados dos tópicos gramaticais (acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal, regência verbal, colocação pronominal) que serão complementados com outras atividades, sempre levando em consideração as diferentes situações de escrita e fala e suas respectivas adaptações linguísticas pautadas por convenções sociais.

- **Comentário (2º módulo)**

*Produção inicial, Reescrituras e Produção Final de acordo com a modalidade linguística do gênero Textos a serem comentados: as produções textuais dos colegas nas redes sociais.

Muitos veículos de comunicação dão, em seus portais, indicações de blogs, com cujos autores, por meio da ferramenta **comentário**, os leitores podem falar diretamente. O comentário é um texto muito comum na internet e é encontrado não só em blogs, mas também em sites.

O comentário na Internet

São muitos os sites que disponibilizam um espaço para que seus leitores comentem os conteúdos ali divulgados. Nesse ambiente, é frequente a ocorrência de comentários nos quais o leitor expõe sua opinião pessoal de forma extremamente subjetiva, sem considerar os argumentos do autor do texto e a situação em que o texto foi produzido.

É possível, entretanto, fazer comentários que fundamentem o ponto de vista adotado, contribuindo assim para uma discussão esclarecedora sobre um tema específico.

É comum que blogs e sites que disponibilizam a seus leitores a ferramenta *comentários* tenham um filtro pelo qual os textos passam antes de serem publicados. Assim evita a publicação de agressões gratuitas, termos de baixo calão, propagandas, etc.

O comentário, na internet é, geralmente, um texto curto e com estrutura bastante variável. Seu principal objetivo deve ser adicionar ao texto comentado, de forma sucinta, informações, críticas, elogios, correções ou sugestões. (...)

Produzindo o comentário

Reúna-se com seus colegas de grupo e, seguindo indicações do professor, escolham um ou mais blogs ou sites da Internet que apresentam a ferramenta *comentários* e produzam um ou mais comentários a propósito de um assunto de interesse de todos. Depois acessem o blog ou a página do facebook da turma site e enviem o comentário.

Planejamento do texto

Discutam o texto do blog escolhido e o ponto de vista que ele apresenta sobre o assunto. Ao escrever, procurem manter uma relação direta com o texto original e situar, com clareza, o alvo do comentário.

Revisão e reescritura

Antes de enviar o comentário, releiam-no, observando: se ele consiste em um texto curto, uma vez que, nesse gênero, a síntese é desejável; se o ponto de vista do grupo (ou do escritor do comentário) está bem fundamentado, com base em dados e referências consistentes, especialmente, se ele for contrário ao ponto de vista apresentado no texto original.

Fonte: *Português Linguagens 1* / Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2013

- **Cartaz (3º módulo)**

*Produção inicial, Reescrituras e Produção Final de acordo com a modalidade linguística do gênero

*Finalidade do Cartaz:

- Divulgar as produções textuais desenvolvidas pelos demais colegas da turma (Redação escolar, resenha crítica, etc)
- Demonstrar dados estatísticos sobre a violência contra a mulher

- Apresentar ilustrações (desenhos dos alunos ou colagens de imagens de revistas, jornais ou das redes sociais relacionadas com o tema: Violência contra a mulher)
- Divulgar as datas da Feira do Conhecimento (ou do evento em que o blog será apresentado à escola), por exemplo.

*Veículo em que os cartazes vão circular:

- Murais da escola e murais e painéis das salas de aula.
- Adequação da linguagem e da modalidade linguística ao público-alvo: comunidade escolar

*Características do Cartaz:

- Frases sucintas e que possam provocar um impacto, estranhamento ou chame a atenção do leitor
- Caracteres grandes para poder ser lido de longe
- Imagens
- Linguagem simples, direta, mas com um poder de persuasão e engajamento

• **Resenha Crítica (4º módulo)**

Antes de lançar uma obra literária no mercado, as editoras que contam com recursos para isso, muitas vezes, apresentam-na a jornalistas e críticos especializados para que eles a avaliem e publiquem sua opinião em resenhas, que servirão como divulgação da obra. A resenha crítica parte da realização de um resumo da obra avaliada, que informa ao leitor os principais dados da obra. O resumo pode ser apresentado separadamente, no início do texto, ou aparecer mesclado à opinião do resenhista, ao longo da argumentação que ele constrói.

Nesse sentido, a resenha formula uma opinião crítica – a tese – fundamentada em argumentos. A tese expressa a aprovação ou a desaprovação de um objeto cultural ou artístico, segundo determinados critérios. Já os argumentos são construídos a partir da descrição e análise

da obra. Uma mesma obra pode ser resenhada por vários críticos diferentes. Nem sempre todos fazem uma mesma avaliação da obra. Ademais, a resenha crítica costuma mostrar imparcialidade: valoriza as qualidades da obra e aponta seus defeitos com aparente neutralidade. Se a crítica for negativa, qualidades serão citadas. Se forem positivas, os defeitos, se houver, serão lembrados. Essas ressalvas, porém, são contextualizadas e explicadas de modo a não entrar em contradição com a tese do texto. Fonte: *Português – Ser protagonista* / Ricardo Gonçalves Barreto

- Aula expositiva e fichamento sobre o gênero textual “resenha”; suas características; modalidade linguística exigida; o breve resumo sobre o autor que antecipa ou finaliza a resenha; tipos: resenha crítica e descritiva (de recomendação) e a sinopse;

- Apresentação de exemplos de resenhas escritas e orais (em vídeos no Youtube de resenhas de recomendação);
- A relevância dos textos multimodais para angariar mais leitores;

a) Escrever uma resenha crítica sobre o conto “A cartomante” de Machado de Assis

* Produção de resenhas para iniciantes

- Estratégia de produção

1º passo – colher as informações necessárias para servir de roteiro para a produção do texto:

- Faça um breve resumo do conto e do tema do conto sem descrever o final dele (sem dar spoiler) ou
- Use parte das informações dos estudos dirigidos 1 e 2 para acrescentar no texto

2º passo – apresente, de maneira objetiva, os aspectos mais interessantes da obra (o que você mais gostou) e justifique a sua preferência. Do mesmo modo, os aspectos negativos e (por que) são negativos.

3º passo – se você recomenda ou não a leitura para outras pessoas.

Obs: Evite: usar o verbo “gostar”; dar “spoiler” da trama; apresentar preferências sem dar justificativas.

4º passo - Reflexão sobre os aspectos gramaticais que envolve a adaptação do gênero à norma linguística adequada;

5º passo - Correção indiciária

6º passo - Reescritura do texto definitivo e uso de imagens para ilustrar o texto.

7º passo - Divulgação dos textos nos murais da escola e no blog

- **Relato pessoal (4º módulo)**

*Características do Relato pessoal

- Tenha em mente a relevância de publicitar uma história vivenciada ou testemunhada por você: essa experiência relatada ensinará algo a outras pessoas?

- Narrativa em primeira pessoa (o escrevente é o protagonista);

- Predominância de verbos no tempo pretérito

- Caso a publicidade da história traga algum constrangimento para o autor, use um codinome;

- A história tem que ser verídica;

- Registro de episódios bem situados no tempo e no espaço;

- Conclua o texto relatando como a situação envolvendo o episódio e as pessoas do ocorrido se encontram agora no tempo presente;

- Qual o aprendizado que se possa assimilar da história;

- Leve em consideração o público-leitor para adequar a modalidade linguística ao grau de monitoramento social mensurado pela publicidade do texto e seu público.

- 1) Faça um relato pessoal de uma história vivenciada ou testemunhada por você sobre violência contra a mulher.

Anexos - Conteúdos significativos 1

ELEMENTOS DA NARRATIVA

Narrador (narrativa, do latim: transmitir informações) é a entidade que conta uma história. É uma das três pessoas em uma história, sendo os outros o autor e o leitor/espectador. O narrador de qualquer obra tem certas características e limitações que definem como o autor vai contar a história. É importante notar que o narrador só pode contar as coisas que experimentou, os cheiros que sentiu, as paisagens que viu ou histórias que ouviu.

Foco Narrativo – é a perspectiva por meio da qual o narrador relata os acontecimentos inerentes ao enredo. Ele participará da história, será um mero espectador ou estará presente em tudo?

Onisciente: um narrador que tudo sabe e tudo vê. Normalmente usado na literatura pela facilidade de narrar os sentimentos e pensamentos das personagens. Conta a história em 3ª pessoa, às vezes, permite certas intromissões narrando em 1ª pessoa. Ele conhece tudo sobre os personagens e sobre o enredo, sabe o que passa no íntimo das personagens, conhece suas emoções e pensamentos.

Personagem: um narrador-personagem que tudo sabe a seu respeito, mas não em relação às personagens que o cercam nem pode ver o contexto com tanta clareza. Pode narrar uma história em que é protagonista (Memórias Póstumas de Brás Cubas) ou não, como o Blau Nunes de Lendas do Sul. Conta na 1ª pessoa a história da qual participa também como personagem.

Observador: Também chamado de narrador-câmera ou narrador testemunha. Limita-se a contar uma história sem entrar no "cérebro" ou "coração" das personagens. Conta a história do lado de fora, na 3ª pessoa, sem participar das ações. Ele conhece todos os fatos e por não participar deles, narra com certa neutralidade, apresenta os fatos e os personagens com imparcialidade. Não tem conhecimento íntimo dos personagens nem das ações vivenciadas.

Personagens: Protagonista é o que possui papel de destaque na trama, é o ícone principal do enredo. A narrativa se desenvolve a partir de sua trajetória, suas perspectivas e objetivos. **Antagonista** é o principal personagem que se opõe (rivaliza) ao protagonista de forma mais contundente, travando os dois um conflito, geralmente, físico, mas também de interesses.

Personagens: Principais – além do protagonista e antagonista são os personagens que se relacionam diretamente com os dois, desempenhando papel relevante (às vezes, decisivo) no decorrer da narrativa principal. **Secundários** – são os personagens que atuam de forma mais distanciada dos protagonista e antagonista (muitas vezes, nem os conhecem) e, portanto, não possuem papel decisivo na trama principal. **Figurantes** – são personagens de realce, servem tão somente para ilustrar a descrição de um cenário (transeuntes de uma cidade, soldados de uma guerra, vítimas de uma catástrofe natural, etc.)

Personagens: Linear (Plano) - é aquele que mantém o caráter e atitudes inalteráveis ao longo da narrativa. Sua conduta é previsível. **Esférico (Complexo)** – é o tipo imprevisível, contraditório ou que mudou, drasticamente, sua maneira de ser (personalidade), de pensar o mundo (conjunto de princípios morais) após vivenciar uma experiência traumática (epifania).

Enredo (enredar: prender na rede, entrelaçar) é a sequência de acontecimentos na história (trama, intriga) vivenciados pelos personagens (principais e secundários).

Fases do enredo:

1 - Apresentação: é a parte do texto em que são apresentados alguns personagens (geralmente, os principais) e expostas algumas circunstâncias da história, como o momento e o lugar em que a ação se desenvolverá. Cria-se um cenário e uma marcação de tempo para os personagens iniciarem suas ações. Nem todo texto narrativo tem essa primeira parte; há casos em que já de início se mostra a ação em desenvolvimento.

2 – Complicação (desenvolvimento): é a parte do enredo em que as ações e os conflitos são desenvolvidos, conduzindo o enredo ao clímax.

3 – Clímax: é o ponto em que a ação atinge seu momento crítico, momento de maior tensão (o auge do conflito), tornando o desfecho inevitável.

4 – Desfecho: é a resolução do conflito produzido pelas ações dos personagens, propiciando, muitas vezes, uma nova situação (perspectiva), consequência do conflito gerado.

Anexos - Conteúdos significativos 2

Figuras de Linguagem

Questão 1) Enumere a coluna A de acordo com a coluna B, considerando os conceitos de **Figuras Sonoras** e os fragmentos que os exemplificam

Coluna A

1) **Onomatopeia** – é a representação escrita de barulhos, vozes, emoções, comportamentos.

2) **Aliteração** – é a repetição enfática de fonemas consonantais com o objetivo de provocar efeitos sensoriais.

3) **Assonância** – é a repetição enfática de sons vocálicos em sílabas acentuadas (tônicas) com o objetivo de provocar efeitos sensoriais.

4) **Paronomásia** – é o recurso estilístico que explora a semelhança sonora e gráfica de palavras com significados diferentes.

Coluna B

“A bela bola
rola:

A bela bola de Raul” ()
(Cecília Meireles)

“Vozes veladas, veludas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas
Vagam nos velhos vórtices velozes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.” ()
(Cruz e Souza)

“O pato faz quá, quá...
é muito engraçado.
O pinguim não faz barulho

porque está sempre calado.” ()
(Juliana / 3ºG / blog: os amiguinhos)

Pai, afasta de mim esse **cálice** [**cale-se!**]
Pai, afasta de mim esse **cálice** [**cale-se!**]
Pai, afasta de mim esse **cálice** [**cale-se!**]
De vinho tinto de sangue ()
(Chico Buarque)

“O feto feito sem afeto afeta o fato futuro” ()
(Anônimo)

“Com tais **premissas** ele sem dúvida leva-nos às
primícias ()
(Padre Antônio Vieira)

Questão 2) Estabeleça a relação entre as **Figuras de Palavras** e os fragmentos que as exemplificam.

1) **Metonímia** – é uma palavra utilizada em lugar de outra para designar algo que mantém uma relação de “proximidade” com o referente do termo substituído.

2) **Antonímia** – é um tipo de metonímia que consiste na identificação de alguém não por seu nome, mas por atributos que o distinguem dos demais.

3) **Sinédoque** – é um tipo de metonímia que ocorre quando há a substituição de uma palavra por outra que sofre, no contexto, uma redução ou ampliação de seus sentidos.

4) **Comparação** – ocorre quando elementos de universos diferentes são aproximados por meio de um termo específico (como, feito, tal qual, assim como, tal)

5) **Metáfora** – é uma relação de semelhança que pressupõe um processo anterior de comparação.

6) **Catacrese** – ocorre quando, na falta de uma palavra específica para designar determinado objeto, utiliza-se uma outra a partir de alguma semelhança conceitual.

7) **Sinestesia** – ocorre pela associação, em uma mesma expressão, de sensações percebidas por diferentes órgãos de sentido (elementos sensoriais).

“As mãos que dizem adeus são pássaros vão morrendo lentamente...” Manuel Bandeira ()

“um pingo de paciência: / ouça o meu dedo de prosa! / falo de amor para as rosas/ nessas ilhas de excelência...” [Carcará] ()

“Adorável voz torta – Elza Soares mistura ritmos e traz parcerias inusitadas em seu 29º disco” ()

“Peitos, pedras e paus sobem a rampa / rei dos bandidos! Nosso ódio te afronta!” [Carcará] ()

“Vem baú lotado de sovaco e pé inchado / Vou bodando tô um caco / A grana se escafedeu” ()

“Cidade maravilhosa / Cheia de encantos mil / Cidade maravilhosa / Coração do meu Brasil” [marchinha de carnaval] ()

“Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto” [Machado de Assis] ()

Questão 3) Estabeleça a relação entre os conceitos de **Figuras de Pensamento** e os fragmentos que as exemplificam.

1) **Hipérbole** – é o recurso estilístico que consiste em expressar uma ideia com exagero extremo, ultrapassando a possibilidade do real.

2) **Eufemismo** – é o emprego de palavra ou expressão agradável no lugar de outra considerada desagradável ou chocante.

3) **Prosopopeia ou Personificação** – é o recurso estilístico que consiste em atribuir a seres inanimados ou irracionais, sentimentos, ações e linguagem característicos dos seres humanos.

4) **Antítese** – é o recurso estilístico que se constrói a partir da oposição de ideias.

5) **Paradoxo** – é o emprego de termos cujos significados são contraditórios, inconciliáveis.

6) **Gradação** – é uma sequência de palavras ou expressões que estabelecem uma progressão (ascendente ou descendente).

7) **Apóstrofe** – é a interpelação, evocação de uma pessoa (real ou imaginária) ou entidade, presente ou ausente, como uma forma de enfatizar uma ideia ou expressão.

8) **Ironia** – é o efeito resultante do uso de uma palavra ou expressão que, em um contexto, ganha sentido oposto ou diverso, do sentido original do termo.

()



()

()



()

“O tempo que, pra mim, se esgota / dá o bote e mete o pé na porta” [Carcará} ()

“A vós queridas dos meus desejos / A todas, todas, louco e febril, / Envio beijos, mas tantos beijos / Quantas estrelas há no Brasil. “[Martins Fontes] ()

“Senhor, vou lhe falar / nunca pedi assim / Sempre rezei pros outros / Mas dessa vez é pra mim! / Perdi tudo que eu tinha! / Sei que fiz muita besteira / Mas se Você não achar meu bolso, Deus / Por favor, coloque na carteira (...) / Deus, me dê grana! / Deus, por favor! / Deus, me dê grana! / Seu filho tá na de horror!” [Marcelo Nova] ()

"À liberdade o escravo liberto se prende / E dela procura livrar-se a qualquer preço. / Refletir sobre tais verdades não me ofende. / Todos os dias, inauguro um novo começo. [Carcará] () e ()

"Tudo cura o tempo, tudo faz esquecer, tudo gasta, tudo digere, tudo acaba." [Padre Antônio Vieira] ()

"O pensamento ferve, e é um turbilhão de lava:

A forma, fria e espessa, é um sepulcro de neve...

E a palavra pesada abafa a ideia leve,

Que, perfume e clarão, refulgia e voava."

[Olavo Bilac] ()

()



Anexos - Conteúdos Significativos 3

Pressuposto (implícito) e subentendido (inferência)

Aula 1 - Pressupostos e subentendidos são informações implícitas num texto, não expressas formalmente, apenas sugeridas por marcas linguísticas ou pelo contexto. Cabe ao leitor, numa leitura proficiente, ir além da informação que se encontra explícita, identificando e compreendendo as informações implícitas, ou seja, lendo nas entrelinhas.

Os **pressupostos** são de mais fácil identificação, estando sugeridos no texto. Os **subentendidos** são deduzidos pelo leitor, sendo da sua responsabilidade.

Exemplos:

- Heloísa está cansada de ser professora.

Pressuposto: Heloísa é professora.

Subentendido: Talvez porque o salário é baixo ou há muita indisciplina.

- Infelizmente, meu marido continua trabalhando fora do país

Pressuposto: O marido está trabalhando fora do país e a mulher não está satisfeita com essa situação.

Subentendido: Talvez por ter melhor salário fora do país ou por não encontrar trabalho no seu país.

. Pressupostos

Os pressupostos são informações implícitas adicionais, facilmente compreendidas devido a palavras ou expressões presentes na frase que permitem ao leitor compreender essa informação implícita. O enunciado depende dessa pressuposição para que faça sentido. Assim, o pressuposto é verdadeiro e irrefutável.

Exemplos de pressupostos:

- Decidi deixar de comer carne.

Pressuposto: A pessoa comia carne antes.

- Finalmente acabei minha monografia.

Pressuposto: Demorou algum tempo para terminar a monografia.

- Alunos que estudam de manhã costumam ter melhor rendimento.

Pressuposto: Há alunos que não estudam de manhã.

- Desde que ela mudou de casa, nunca mais a vi.

Pressuposto: Costumava vê-la antes dela mudar de casa.

Marcas linguísticas que facilitam a identificação de pressupostos:

Verbos que indicam fim, continuidade, mudança e implicações: começar, continuar, parar, deixar, acabar, conseguir... / Advérbios: felizmente, finalmente, ainda, já, depois, antes... / Pronome introdutório de orações subordinadas adjetivas: que / Locuções que indicam circunstâncias: depois que, antes que, desde que, visto que...

. Subentendidos

Os subentendidos são insinuações, informações escondidas, dependentes da interpretação do leitor. Não possuem marca linguística, sendo deduzidos através do contexto comunicacional e do conhecimento que os destinatários têm do mundo. Podem ser ou não verdadeiros e podem ser facilmente negados, visto serem unicamente da responsabilidade de quem interpreta a frase.

Exemplos de subentendidos:

- Quando sair de casa, não se esqueça de levar um casaco.

Subentendido: Está frio lá fora.

- Já tenho a garganta seca de tanto falar.

Subentendidos: Quero beber um copo de água ou quero parar de falar neste momento.

- Você vai a pé para casa agora?

Subentendidos: Eu posso lhe dar uma carona ou é perigoso andar a pé na rua a estas horas.

FONTE: Aula de Flávia Neves, Professora de Português. Do site (www.normaculta.com.br/pressuposto-e-subentendido/ Último acesso: 13/07/2020)

. AULA 02 – Pressuposição e Inferência (revisão)

Os implícitos (pressupostos) e os subentendidos (inferências)

Pressupostos (implícitos)

São aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase. Na frase “Pedro deixou de beber”, diz explicitamente que, no momento da fala, Pedro não bebe. O verbo “deixar”, todavia, pressupõe que Pedro bebia antes.

O posto corresponde ao que está dito no enunciado, de exclusiva competência do locutor que, através dele, garante a realização do discurso: as novas informações se encadeiam - o que faz o discurso progredir. O posto não pode ser negado. Já o pressuposto possibilita ao locutor dizer implicitamente algo, recorrendo ao interlocutor para, juntos, interpretarem o que foi dito.

Por exemplo, observe este enunciado:

- Patrícia parou de tomar refrigerante.

A informação explícita é “Patrícia parou de tomar refrigerante”. A informação implícita é “Patrícia tomava refrigerante antes”.

Agora, veja este outro exemplo:

- Felizmente, Patrícia parou de tomar refrigerante.

A informação explícita é “Patrícia parou de tomar refrigerante”. A palavra “felizmente” indica que o falante tem uma opinião positiva sobre o fato – essa é a informação implícita (pressuposta).

Ou podemos organizar esse raciocínio da seguinte forma:

Exemplo: Pedro deixou de beber.

POSTO: Pedro deixou de beber.

PRESSUPOSTO: Pedro bebia.

MARCADOR DE PRESSUPOSIÇÃO: O verbo “deixar”

1- Agora, identifique o posto, o pressuposto e o marcador de pressuposição nos enunciados a seguir:

a) Os resultados da pesquisa ainda não chegaram até nós.

POSTO:

PRESSUPOSTO:

MARCADOR DE PRESSUPOSIÇÃO:

b) O caso da corrupção tornou-se público.

POSTO:

PRESSUPOSTO:

MARCADOR DE PRESSUPOSIÇÃO:

c) João conseguiu fechar a porta.

POSTO:

PRESSUPOSTO:

MARCADOR DE PRESSUPOSIÇÃO:

d) Ela adoeceu de novo.

POSTO:

PRESSUPOSTO:

MARCADOR DE PRESSUPOSIÇÃO:

Subentendidos (inferência) - Nos vestibulares, fazer inferências é uma habilidade fundamental para a interpretação adequada dos textos e dos enunciados. Ao contrário das informações pressupostas (implícitas), as informações subentendidas não são marcadas no próprio enunciado, são apenas sugeridas, ou seja, podem ser entendidas como insinuações ou intenções. Por isso, dizemos que os subentendidos são de responsabilidade do receptor (leitor/ouvinte), enquanto os pressupostos são partilhados por enunciadores (escritores/falantes) e receptores (leitores/ouvintes). Em nosso cotidiano, somos cercados por informações subentendidas. A publicidade, por exemplo, parte de hábitos e pensamentos da sociedade para criar subentendidos. Já a anedota é um gênero textual cuja interpretação depende da interpretação de subentendidos. Uma inferência desconectada do contexto pode propiciar uma interpretação errônea do texto (ou de uma dada situação): uma extrapolação textual. O exercício a seguir é um exemplo disso.

FONTE: CEDERJ Português (<https://www.passeidireto.com/arquivo/965866/exercicios-sobre-pressupostos-e-inferencias>) Último acesso: 13/07/2020.

2) Leia os enunciados a seguir, levando em consideração seu contexto.

- a) “Você gostaria de ir ao cinema comigo qualquer dia?” Contexto: rapaz abordando uma moça numa festa
- b) “E você é muito simpático” contexto: mulher respondendo a um elogio feito por um admirador desconhecido
- c) “A bolsa da senhora está pesada?” contexto: um rapaz desconhecido perguntando a uma senhora na rua
- d) “Você tem horas?” contexto: um homem andando apressado na rua pergunta a uma pessoa próxima dele
- e) “Filho, leve o guarda-chuva” contexto: mãe pedindo ao filho que está prestes a sair de casa para um passeio.

Agora identifique, nas conclusões abaixo, as Inferências mais Prováveis (IMP) e as Inferências pouco Prováveis (IPP), estabelecendo uma intertextualidade com os enunciados acima.

- a.1) O rapaz tem interesse em namorar a moça ()
- a.2) O rapaz quer saber a opinião crítica da moça sobre um filme em cartaz ()
- b.1) A moça quer agradecer ao elogio recebido ()
- b.2) A moça o considera realmente simpático sem sequer conhecê-lo ()
- c.1) O rapaz demonstra interesse em ajudar a carregar a bolsa da senhora. ()
- c.2) O rapaz só quer saber quantos quilos uma senhora suporta carregar ()
- d.1) O homem apressado está muito atrasado para um compromisso ()
- d.2) O homem apressado quer saber se o relógio da pessoa está funcionando ()
- e.1) A mãe indica ao filho que o dia está com tendência de chuva ()
- e.2) A mãe quer que o filho aproveite a saída ao passeio e jogue o guarda-chuva estragado no lixo ()

Texto 01



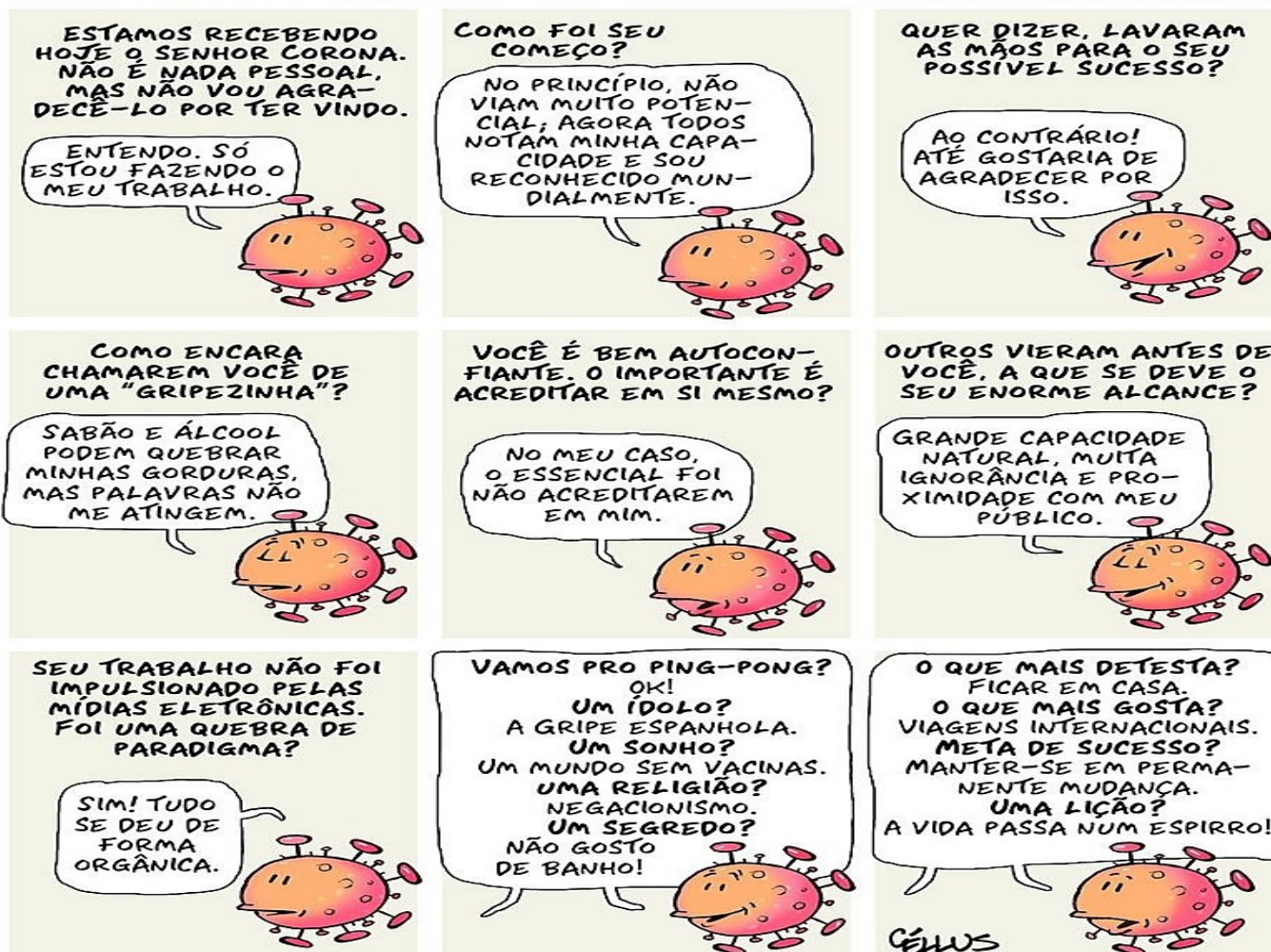
3) Assinale a **única alternativa correta**. A tirinha apresenta a personagem Mafalda contando ao globo terrestre seu projeto de vida. Para concretizá-lo, Mafalda, no último quadrinho, usa uma pergunta para pedir ao globo terrestre que

- (A) crie uma oportunidade de emprego como tradutora.
- (B) se mantenha em crise até que ela ingresse na ONU.
- (C) não desapareça antes que ela realize o seu plano.
- (D) a conserve viva para ver o mundo crescer.

4) No último quadrinho, o pedido feito por Mafalda ao globo terrestre apresenta uma crítica social e política **subentendida**. 4.1) Que crítica é essa? 4.2) A quem, de fato, se destina essa crítica? 4.3) O objeto: globo terrestre representa quem no contexto da tirinha?

ENTREVISTA COM O VÍRUS

AQUELE QUE ENTRA SEM SER CONVIDADO!



5) Por que o vírus é anunciado pelo entrevistador como “aquele que entra sem ser convidado”?

6) A pergunta feita pelo entrevistador no terceiro quadrinho da tirinha: “Quer dizer, lavaram as mãos para o seu possível sucesso?” faz referência a uma frase dita pelo governador romano Pôncio Pilatos: “Desse sangue, lavo minhas mãos”, eternizando o termo figurado “lavar as mãos (para alguma coisa)”. Explique o contexto bíblico da frase do governador da Judeia e qual o sentido figurado do termo “lavar as mãos”?

7) Ainda, no terceiro quadrinho, explique o sentido da pergunta: “lavaram as mãos para o seu possível sucesso?” e a resposta: “Ao contrário, até gostaria de agradecer por isso.”

8) No quarto quadrinho, há uma evidente intertextualidade com episódios ocorridos no início (março de 2020) do combate ao coronavírus no Brasil. Pergunta e resposta fazem referência a declarações, no âmbito político brasileiro, e a recomendações, no âmbito da política de Saúde Pública. Identifique essas referências na pergunta (do entrevistador) e na resposta (do vírus).

9) No quinto e no sexto quadrinhos, as respostas do vírus fazem referência aos erros cometidos no combate à pandemia. Quais foram esses erros?

10) No “ping-pong” (pergunta e resposta em uma só palavra), Por que o coronavírus cita como ídolo a gripe espanhola de 1918? Por que a religião dele é o “negacionismo”? Existe essa religião? O que significa ser “negacionista” e qual a contribuição dessa “crença” na perpetuação do coronavírus?

Anexos – Conteúdos significativos 4

Tipos de Discurso na Narrativa

Discurso direto: o narrador apresenta a própria personagem falando diretamente, permitindo ao autor mostrar o que acontece em lugar de simplesmente contar.

Ex: Lavador de carros, Juarez de Castro, 28 anos, ficou desolado, apontando para os entulhos: “Alá minha frigideira, alá, meu escorredor de arroz. Minha lata de pegar água era aquela. Ali meu outro tênis.” *Jornal do Brasil*, 29 de maio 1989.

Discurso indireto: o narrador interfere na fala da personagem. Ele conta aos leitores o que a personagem disse, mas conta em 3ª pessoa. As palavras da personagem não são reproduzidas, mas traduzidas na linguagem do narrador.

Ex: Dario vinha apressado, o guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Foi escorregando por ela, de costas, sentou-se na calçada, ainda úmida da chuva, e descansou no chão o cachimbo. Dois ou três passantes rodearam-no, indagando se não estava se sentindo bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, mas não se ouviu resposta. Um senhor gordo, de branco, sugeriu que ele devia sofrer de ataque. *Dalton Trevisan. Cemitério de elefantes. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1964.*

Discurso indireto livre: é uma combinação dos dois anteriores, confundindo as intervenções do narrador com as dos personagens. É uma forma de narrar econômica e dinâmica, pois permite mostrar e contar os fatos a um só tempo.

Ex: Enlameado até a cintura, Tiãozinho cresce de ódio. Se pudesse matar o carreiro... Deixa eu crescer! ... Deixa eu ficar grande! ... Hei de dar conta deste danisco... Se uma cobra picasse seu Soronho... Tem tanta cascavel nos pastos... Tanta urutu, perto de casa... se uma onça comesse o carreiro, de noite... Um onção grande, da pintada... Que raiva! Mas os bois estão caminhando diferente. Começaram a prestar atenção, escutando a conversa de boi Brilhante. *Guimarães Rosa. Sagarana. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.*

Por Marina Cabral

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura

Equipe Brasil Escola

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/tipos-discurso-narrativa.htm> (Acesso: 06/02/2021)

- **Trabalhando o gênero textual: o Comentário**

O COMENTÁRIO

Muitos veículos de comunicação dão, em seus portais, indicações de blogs, com cujos autores, por meio da ferramenta **comentário**, os leitores podem falar diretamente. O comentário é um texto muito comum na internet e é encontrado não só em blogs, mas também em sites.

O comentário na Internet

São muitos os sites que disponibilizam um espaço para que seus leitores comentem os conteúdos ali divulgados. Nesse ambiente, é frequente a ocorrência de comentários nos quais o leitor expõe sua opinião pessoal de forma extremamente subjetiva, sem considerar os argumentos do autor do texto e a situação em que o texto foi produzido.

É possível, entretanto, fazer comentários que fundamentem o ponto de vista adotado, contribuindo assim para uma discussão esclarecedora sobre um tema específico.

É comum que blogs e sites que disponibilizam a seus leitores a ferramenta *comentários* tenham um filtro pelo qual os textos passam antes de serem publicados. Assim evita a publicação de agressões gratuitas, termos de baixo calão, propagandas, etc.

O comentário, na internet é, geralmente, um texto curto e com estrutura bastante variável. Seu principal objetivo deve ser adicionar ao texto comentado, de forma sucinta, informações, críticas, elogios, correções ou sugestões. (...)

Produzindo o comentário

Reúna-se com seus colegas de grupo e, seguindo indicações do professor, escolham um ou mais blogs ou sites da Internet que apresentam a ferramenta *comentários* e produzam um ou mais comentários a propósito de um assunto de interesse de todos. Depois acessem o blog ou site e enviem o comentário.

Planejamento do texto

Discutam o texto do blog escolhido e o ponto de vista que ele apresenta sobre o assunto. Ao escrever, procurem manter uma relação direta com o texto original e situar, com clareza, o alvo do comentário.

Revisão e reescritura

Antes de enviar o comentário, releiam-no, observando: se ele consiste em um texto curto, uma vez que, nesse gênero, a síntese é desejável; se o ponto de vista do grupo (ou do escritor do comentário) está bem fundamentado, com base em dados e referências consistentes, especialmente, se ele for contrário ao ponto de vista apresentado no texto original.

Fonte: *Português Linguagens 1* / Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

4.3 – Caderno de Atividades (3ª Atividade)

CADERNO DE ATIVIDADES MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA ABORDAGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

3ª ATIVIDADE

3º Momento – INSTRUMENTALIZAÇÃO

Roda de leitura - Organize os estudantes da turma em um círculo. Faça um revezamento dos alunos para que leiam, em voz alta, dois ou três parágrafos, antes de passar a leitura para o próximo colega, a fim de que todos participem da leitura e o professor possa fazer um diagnóstico de como está a leitura (entonação, ritmo, pontuação, cadência) dos alunos do nono ano.

Texto 1 - Uns Braços, de *Machado de Assis*

Inácio estremeceu, ouvindo os gritos do solicitador, recebeu o prato que este lhe apresentava e tratou de comer, debaixo de uma trovoada de nomes, malandro, cabeça de vento, estúpido, maluco.

— Onde anda que nunca ouve o que lhe digo? Hei de contar tudo a seu pai, para que lhe sacuda a preguiça do corpo com uma boa vara de marmelo, ou um pau; sim, ainda pode apanhar, não pense que não. Estúpido! maluco!

— Olhe que lá fora é isto mesmo que você vê aqui, continuou, voltando-se para D. Severina, senhora que vivia com ele maritalmente, há anos. Confunde-me os papéis todos, erra as casas, vai a um escrivão em vez de ir a outro, troca os advogados: é o diabo! É o tal sono pesado e contínuo. De manhã é o que se vê; primeiro que acorde é preciso quebrar-lhe os ossos... Deixe; amanhã hei de acordá-lo a pau de vassoura!

D. Severina tocou-lhe no pé, como pedindo que acabasse. Borges **espeitorou** ainda alguns **impropérios**, e ficou em paz com Deus e os homens.

Não digo que ficou em paz com os meninos, porque o nosso Inácio não era propriamente menino. Tinha quinze anos feitos e bem feitos. Cabeça inculta, mas bela, olhos de rapaz que sonha, que adivinha, que indaga, que quer saber e não acaba de saber nada. Tudo isso posto sobre um corpo não destituído de graça, ainda que mal vestido. O pai é barbeiro na Cidade Nova, e pô-lo de agente, escrevente, ou que quer que era, do solicitador Borges, com esperança de vê-lo no foro, porque lhe parecia que os procuradores de causas ganhavam muito. Passava-se isto na Rua da Lapa, em 1870.

Durante alguns minutos não se ouviu mais que o tinir dos talheres e o ruído da mastigação. Borges abarrotava-se de alface e vaca; interrompia-se para virgular a oração com um golpe de vinho e continuava logo calado.

Inácio ia comendo devagarinho, não ousando levantar os olhos do prato, nem para colocá-los onde eles estavam no momento em que o terrível Borges o descompôs. Verdade é que seria agora muito arriscado. Nunca ele pôs os olhos nos braços de D. Severina que se não esquecesse de si e de tudo.

Também a culpa era antes de D. Severina em trazê-los assim nus, constantemente. Usava mangas curtas em todos os vestidos de casa, meio palmo abaixo do ombro; dali em diante ficavam-lhe os braços à mostra. Na verdade, eram belos e cheios, em harmonia com a dona, que era antes grossa que fina, e não perdiam a cor nem a maciez por viverem ao ar; mas é justo explicar que ela os não trazia assim por **faceira**, senão porque já gastara todos os vestidos de mangas compridas. De pé, era muito vistosa; andando, tinha meneios engraçados; ele, entretanto, quase que só a via à mesa, onde, além dos braços, mal poderia mirar-lhe o busto. Não se pode dizer que era bonita; mas também não era feia. Nenhum **adorno**; o próprio penteado consta de mui pouco; alisou os cabelos, apanhou-os, atou-os e fixou-os no alto da cabeça com o pente de tartaruga que a mãe lhe deixou. Ao pescoço, um lenço escuro, nas orelhas, nada. Tudo isso com vinte e sete anos floridos e sólidos.

Acabaram de jantar. Borges, vindo o café, tirou quatro charutos da **algibeira**, comparou-os, apertou-os entre os dedos, escolheu um e guardou os restantes. Aceso o charuto, fincou os cotovelos na mesa e falou a D. Severina de trinta mil cousas que não interessavam nada ao nosso Inácio; mas enquanto falava, não o descompunha e ele podia **devanear** à larga. Inácio demorou o café o mais que pôde. Entre um e outro gole alisava a toalha, arrancava dos dedos pedacinhos de pele imaginários ou passava os olhos pelos quadros da sala de jantar, que eram dois, um S. Pedro e um S. João, registros trazidos de festas encaixilhados em casa. Vá que disfarçasse com S. João, cuja cabeça moça alegra as imaginações católicas, mas com o austero S. Pedro era demais. A única defesa do moço Inácio é que ele não via nem um nem outro; passava os olhos por ali como por nada. Via só os braços de D. Severina, — ou porque sorrateiramente olhasse para eles, ou porque andasse com eles impressos na memória.

— Homem, você não acaba mais? bradou de repente o solicitador.

Não havia remédio; Inácio bebeu a última gota, já fria, e retirou-se, como de costume, para o seu quarto, nos fundos da casa. Entrando, fez um gesto de zanga e desespero e foi depois encostar-se a uma das duas janelas que davam para o mar. Cinco minutos depois, a vista das águas próximas e das montanhas ao longe restituía-lhe o sentimento confuso, vago, inquieto, que lhe doía e fazia bem, alguma coisa que deve sentir a planta, quando abotoa a primeira flor. Tinha vontade de ir embora e de ficar. Havia cinco semanas que ali morava, e a vida era sempre a mesma, sair de manhã com o Borges, andar por audiências e cartórios, correndo, levando papéis ao selo, ao distribuidor, aos escrivães, aos oficiais de justiça.

Voltava à tarde jantava e recolhia-se ao quarto, até a hora da ceia; ceava e ia dormir. Borges não lhe dava intimidade na família, que se compunha apenas de D. Severina, nem Inácio a via mais de três vezes por dia, durante as refeições. Cinco semanas de solidão, de trabalho sem gosto, longe da mãe e das irmãs; cinco semanas de silêncio, porque ele só falava uma ou outra vez na rua; em casa, nada.

"Deixe estar, — pensou ele um dia — fujo daqui e não volto mais."

Não foi; sentiu-se agarrado e acorrentado pelos braços de D. Severina. Nunca vira outros tão bonitos e tão frescos. A educação que tivera não lhe permitia encará-los logo abertamente, parece até que a princípio afastava os olhos, **vexado**. Encarou-os pouco a pouco, ao ver que eles não tinham outras mangas, e assim os foi descobrindo, mirando e amando. No fim de três semanas eram eles, moralmente falando, as suas tendas de repouso. Aguentava toda a trabalhadeira de fora toda a melancolia da solidão e do silêncio, toda a grosseria do patrão, pela única paga de ver, três vezes por dia, o famoso par de braços.

Naquele dia, enquanto a noite ia caindo e Inácio estirava-se na rede (não tinha ali outra cama), D. Severina, na sala da frente, recapitulava o episódio do jantar e, pela primeira vez, desconfiou alguma coisa. Rejeitou a ideia logo, uma criança! Mas há ideias que são da família das moscas teimosas: por mais que a gente as sacuda, elas tornam e pousam. Criança? Tinha quinze anos; e ela advertiu que entre o nariz e a boca do rapaz havia um princípio de rascunho de buço. Que admira que começasse a amar? E não era ela bonita? Esta outra ideia não foi rejeitada, antes afagada e beijada. E recordou então os modos dele, os esquecimentos, as distrações, e mais um incidente, e mais outro, tudo eram sintomas, e concluiu que sim.

— Que é que você tem? disse-lhe o solicitador, estirado no canapé, ao cabo de alguns minutos de pausa.

— Não tenho nada.

— Nada? Parece que cá em casa anda tudo dormindo! Deixem estar, que eu sei de um bom remédio para tirar o sono aos dorminhocos . . .

E foi por ali, no mesmo tom zangado, fuzilando ameaças, mas realmente incapaz de as cumprir, pois era antes grosseiro que mau. D. Severina interrompia-o que não, que era engano, não estava dormindo, estava

Pensando na comadre Fortunata. Não a visitavam desde o Natal; por que não iriam lá uma daquelas noites? Borges **redarguia** que andava cansado, trabalhava como um negro, não estava para visitas de palavra, e descompôs a comadre, descompôs o compadre, descompôs o afilhado, que não ia ao colégio, com dez anos! Ele, Borges, com dez anos, já sabia ler, escrever e contar, não muito bem, é certo, mas sabia. Dez anos! Havia de ter um bonito fim: — vadio, e o covado e meio nas costas. A **tarimba** é que viria ensiná-lo.

D. Severina apaziguava-o com desculpas, a pobreza da comadre, o caiporismo do compadre, e fazia-lhe carinhos, a medo, que eles podiam irritá-lo mais. A noite caía de todo; ela ouviu o tlic do lampião do gás da rua, que acabavam de acender, e viu o clarão dele nas janelas da casa fronteira.

Borges, cansado do dia, pois era realmente um trabalhador de primeira ordem, foi fechando os olhos e pegando no sono, e deixou-a só na sala, às escuras, consigo e com a descoberta que acaba de fazer.

Tudo parecia dizer à dama que era verdade; mas essa verdade, desfeita a impressão do assombro, trouxe-lhe uma complicação moral que ela só conheceu pelos efeitos, não achando meio de discernir o que era. Não podia entender-se nem equilibrar-se, chegou a pensar em dizer tudo ao solicitador, e ele que mandasse embora o fedelho. Mas que era tudo? Aqui estacou: realmente, não havia mais que suposição, coincidência e possivelmente ilusão. Não, não, ilusão não era. E logo recolhia os indícios vagos, as atitudes do mocinho, o acanhamento, as distrações, para rejeitar a ideia de estar enganada. Daí a pouco, (**capciosa** natureza!) refletindo que seria mau acusá-lo sem fundamento, admitiu que se iludisse, para o único fim de observá-lo melhor e averiguar bem a realidade das cousas.

Já nessa noite, D. Severina mirava por baixo dos olhos os gestos de Inácio; não chegou a achar nada, porque o tempo do chá era curto e o rapazinho não tirou os olhos da xícara. No dia seguinte pôde observar melhor, e nos outros otimamente. Percebeu que sim, que era amada e temida, amor adolescente e virgem, retido pelos liames sociais e por um sentimento de inferioridade que o impedia de reconhecer-se a si mesmo. D. Severina compreendeu que não havia rezear nenhum desacato, e concluiu que o melhor era não dizer nada ao solicitador; poupava-lhe um desgosto, e outro à pobre criança. Já se persuadia bem que ele era criança, e assentou de o tratar tão secamente como até ali, ou ainda mais. E assim fez; Inácio começou a sentir que ela fugia com os olhos, ou falava áspero, quase tanto como o próprio Borges.

De outras vezes, é verdade que o tom da voz saía brando e até meigo, muito meigo; assim como o olhar geralmente esquivo, tanto errava por outras partes, que, para descansar, vinha pousar na cabeça dele; mas tudo isso era curto.

— Vou-me embora, repetia ele na rua como nos primeiros dias.

Chegava a casa e não se ia embora. Os braços de D. Severina fechavam-lhe um parêntesis no meio do longo e fastidioso período da vida que levava, e essa oração intercalada trazia uma ideia original e profunda, inventada pelo céu unicamente para ele. Deixava-se estar e ia andando. Afinal, porém, teve de sair, e para nunca mais; eis aqui como e porquê.

D. Severina tratava-o desde alguns dias com benignidade. A rudeza da voz parecia acabada, e havia mais do que brandura, havia **desvelo** e carinho. Um dia recomendava-lhe que não apanhasse ar, outro que não bebesse água fria depois do café quente, conselhos, lembranças, cuidados de amiga e mãe, que lhe lançaram na alma ainda maior inquietação e confusão. Inácio chegou ao extremo de confiança de rir um dia à mesa, cousa que jamais fizera; e o solicitador não o tratou mal dessa vez, porque era ele que contava um caso engraçado, e ninguém pune a outro pelo aplauso que recebe. Foi então que D. Severina viu que a boca do mocinho, graciosa estando calada, não o era menos quando ria.

A agitação de Inácio ia crescendo, sem que ele pudesse acalmar-se nem entender-se. Não estava bem em parte nenhuma.

Acordava de noite, pensando em D. Severina. Na rua, trocava de esquinas, errava as portas, muito mais que dantes, e não via mulher, ao longe ou ao perto, que lhe não trouxesse à memória. Ao entrar no corredor da casa, voltando do trabalho, sentia sempre algum alvoroço, às vezes grande, quando dava com ela no topo da escada, olhando através das grades de pau da cancela, como tendo acudido a ver quem era.

Um domingo, — nunca ele esqueceu esse domingo, — estava só no quarto, à janela, virado para o mar, que lhe falava a mesma linguagem obscura e nova de D. Severina. Divertia-se em olhar para as gaivotas, que faziam grandes giros no ar, ou pairavam em cima d'água, ou avoaçavam somente. O dia estava lindíssimo. Não era só um domingo cristão; era um imenso domingo universal.

Inácio passava-os todos ali no quarto ou à janela, ou relendo um dos três folhetos que trouxera consigo, contos de outros tempos, comprados a tostão, debaixo do passadiço do Largo do Paço. Eram duas horas da tarde. Estava cansado, dormira mal a noite, depois de haver andado muito na véspera; estirou-se na rede, pegou em um dos folhetos, a Princesa Magalona, e começou a ler. Nunca pôde entender por que é que todas as heroínas dessas velhas histórias tinham a mesma cara e talhe de D. Severina, mas a verdade é que os tinham. Ao cabo de meia hora, deixou cair o folheto e pôs os olhos na parede, donde, cinco minutos depois, viu sair a dama dos seus cuidados. O natural era que se espantasse; mas não se espantou. Embora com as pálpebras cerradas viu-a desprender-se de todo, parar, sorrir e andar para a rede. Era ela mesma, eram os seus mesmos braços.

É certo, porém, que D. Severina, tanto não podia sair da parede, dado que houvesse ali porta ou rasgão, que estava justamente na sala da frente ouvindo os passos do solicitador que descia as escadas. Ouviu-o descer; foi à janela vê-lo sair e só se recolheu quando ele se perdeu ao longe, no caminho da Rua das Mangueiras. Então entrou e foi sentar-se no canapé. Parecia fora do natural, inquieta, quase maluca; levantando-se, foi pegar na jarra que estava em cima do aparador e deixou-a no mesmo lugar; depois caminhou até à porta, deteve-se e voltou, ao que parece, sem plano.

Sentou-se outra vez cinco ou dez minutos. De repente, lembrou-se que Inácio comera pouco ao almoço e tinha o ar abatido, e advertiu que podia estar doente; podia ser até que estivesse muito mal.

Saiu da sala, atravessou rasgadamente o corredor e foi até o quarto do mocinho, cuja porta achou escancarada. D. Severina parou, espiou, deu com ele na rede, dormindo, com o braço para fora e o folheto caído no chão. A cabeça inclinava-se um pouco do lado da porta, deixando ver os olhos fechados, os cabelos revoltos e um grande ar de riso e de beatitude.

D. Severina sentiu bater-lhe o coração com veemência e recuou. Sonhara de noite com ele; pode ser que ele estivesse sonhando com ela. Desde madrugada que a figura do mocinho andava-lhe diante dos olhos como uma tentação diabólica. Recuou ainda, depois voltou, olhou dous, três, cinco minutos, ou mais. Parece que o sono dava à adolescência de Inácio uma expressão mais acentuada, quase feminina, quase pueril. "Uma criança!" disse ela a si mesma, naquela língua sem palavras que todos trazemos conosco. E esta ideia abateu-lhe o alvoroço do sangue e dissipou-lhe em parte a turvação dos sentidos.

"Uma criança!" E mirou-o lentamente, fartou-se de vê-lo, com a cabeça inclinada, o braço caído; mas, ao mesmo tempo que o achava criança, achava-o bonito, muito mais bonito que acordado, e uma dessas ideias corrigia ou corrompia a outra. De repente estremeceu e recuou assustada: ouvira um ruído ao pé, na saleta do engomado; foi ver, era um gato que deitara uma tigela ao chão. Voltando devagarinho a espiá-lo, viu que dormia profundamente. Tinha o sono duro a criança! O rumor que a abalara tanto, não o fez sequer mudar de posição. E ela continuou a vê-lo dormir, — dormir e talvez sonhar.

Que não possamos ver os sonhos uns dos outros! D. Severina ter-se-ia visto a si mesma na imaginação do rapaz; ter-se-ia visto diante da rede, risonha e parada; depois inclinar-se, pegar-lhe nas mãos, levá-las ao peito, cruzando ali os braços, os famosos braços. Inácio, namorado deles, ainda assim ouvia as palavras dela, que eram lindas cálidas, principalmente novas, — ou, pelo menos, pertenciam a algum idioma que ele não conhecia, posto que o entendesse. Duas três e quatro vezes a figura esvaía-se, para tornar logo, vindo do mar ou de outra parte, entre gaivotas, ou atravessando o corredor com toda a graça robusta de que era capaz. E tornando, inclinava-se, pegava-lhe outra vez das mãos e cruzava ao peito os braços, até que inclinando-se, ainda mais, muito mais, abrochou os lábios e deixou-lhe um beijo na boca.

Aqui o sonho coincidiu com a realidade, e as mesmas bocas uniram-se na imaginação e fora dela. A diferença é que a visão não recuou, e a pessoa real tão depressa cumprira o gesto, como fugiu até à porta, vexada e medrosa. Dali passou à sala da frente, aturdida do que fizera, sem olhar fixamente para nada. Afiava o ouvido, ia até o fim do corredor, a ver se escutava algum rumor que lhe dissesse que ele acordara, e só depois de muito tempo é que o medo foi passando. Na verdade, a criança tinha o sono duro; nada lhe abria os olhos, nem os fracassos contíguos, nem os beijos de verdade. Mas, se o medo foi passando, o vexame ficou e cresceu. D. Severina não acabava de crer que fizesse aquilo; parece que embrulhara os seus desejos na ideia de que era uma criança namorada que ali estava sem consciência nem **imputação**; e, meia mãe, meia amiga, inclinara-se e beijara-o. Fosse como fosse, estava confusa, irritada, aborrecida mal consigo e mal com ele. O medo de que ele podia estar fingindo que dormia apontou-lhe na alma e deu-lhe um calafrio. Mas a verdade é que dormiu ainda muito, e só acordou para jantar.

Sentou-se à mesa lépido. Conquanto achasse D. Severina calada e severa e o solicitador tão ríspido como nos outros dias, nem a rispidez de um, nem a severidade da outra podiam dissipar-lhe a visão graciosa que ainda trazia consigo, ou amortecer-lhe a sensação do beijo.

Não reparou que D. Severina tinha um xale que lhe cobria os braços; reparou depois, na segunda- feira, e na terça-feira, também, e até sábado, que foi o dia em que Borges mandou dizer ao pai que não podia ficar com ele; e não o fez zangado, porque o tratou relativamente bem e ainda lhe disse à saída:

— Quando precisar de mim para alguma coisa, procure-me.

— Sim, senhor. A Sra. D. Severina. . .

— Está lá para o quarto, com muita dor de cabeça. Venha amanhã ou depois despedir-se dela.

Inácio saiu sem entender nada. Não entendia a despedida, nem a completa mudança de D. Severina, em relação a ele, nem o **xale**, nem nada. Estava tão bem! falava-lhe com tanta amizade! Como é que, de repente. . . Tanto pensou que acabou supondo de sua parte algum olhar indiscreto, alguma distração que a ofendera, não era outra coisa; e daqui a cara fechada e o xale que cobria os braços tão bonitos... Não importa; levava consigo o sabor do sonho. E através dos anos, por meio de outros amores, mais efetivos e longos, nenhuma sensação achou nunca igual à daquele domingo, na Rua da Lapa, quando ele tinha quinze anos. Ele mesmo exclama às vezes, sem saber que se engana: E foi um sonho! um simples sonho!

<http://www.dominiopublico.gov.br/> (Acesso: 11/02/2021)

Glossário

Adorno – aquilo com que se orna ou enfeita (alguém ou algo); ornato, atavio, adorno.

Algibeira – pequeno bolso integrado à roupa, ger. cosido pelo lado de dentro do vestuário

Desvelo – grande cuidado ou preocupação em relação a um objeto, uma situação, um ser; dedicação, zelo, vigilância.

Devanear - conceber na imaginação; sonhar.

Espeitorou – retirar do peito, escarrar. Palavra que caiu em desuso, dando lugar para "expectorar".

Impropérios – O mesmo que: insultos

Redarguia – O mesmo que: replicava, retorqueia,

Tarimba – estrado mais alto na cabeceira em que dormem soldados em quartéis, postos de guarda etc. No sentido figurado, significa ter conhecimento de algo; ser especialista ou ter muita experiência em algo.

Vexado - que foi humilhado; afrontado

Xale - manta geralmente de lã ou seda, us. pelas mulheres como ornato ou agasalho sobre os ombros

- Agora assista ao filme “Uns braços”, inspirado no conto de Machado de Assis que você acabou de ler. <https://www.dailymotion.com/video/x25bwxm>

Estudo dirigido 1 – Uns braços

01 – Todo conto é uma narrativa e, como tal, apresenta personagens e enredo. Esses fatos acontecem num determinado lugar (espaço) e num determinado tempo. Identifique os principais elementos da narrativa.

- a) Quais são as personagens que aparecem nessa história? Qual é a relação entre eles?
- b) Quem é o protagonista e o antagonista?
- c) Quanto ao foco narrativo, a história apresenta narrador-personagem (1ª pessoa) ou narrador-observador (3ª pessoa)?
- d) Onde se passa a história?
- e) Em que época?
- f) O que justifica o título do conto “Uns braços”?
- g) Resuma em poucas linhas o enredo do conto.

02 – Leia os conceitos/exemplos e faça os exercícios dos **conteúdos significativos 01 – A coesão referencial** e, em seguida, com base no entendimento do conto “Uns braços”, identifique os referentes dos itens coesivos em destaque nos trechos abaixo.

- a) “Inácio estremeceu, ouvindo os gritos do solicitador, recebeu o prato que este lhe apresentava e tratou de comer”
 - Os pronomes em destaque fazem referência a quais termos antecedentes?

b) “— Onde (.....) anda que nunca (.....) ouve o que lhe digo? (.....) Hei de contar tudo a seu pai, para que (.....) lhe sacuda a preguiça do corpo com uma boa vara de marmelo”

- Identifique o sujeito, em elipse (que vai preencher os parênteses), dos verbos “anda”, “ouve”, “hei de contar” e “sacuda”.
- O pronome “lhe”, nas duas ocorrências, se referem a quem?
- A que se refere o pronome “tudo”?

c) “— Olhe que lá fora é isto mesmo que você vê aqui, (.....) continuou, voltando-se para D. Severina, senhora que vivia com ele maritalmente, há anos. (.....) Confunde-me os papéis todos, erra as casas, vai a um escrивão em vez de ir a outro”

- Identifique o sujeito, em elipse (que vai preencher os parênteses), dos verbos “continuou” e “confunde”
- Os quatro pronomes em destaque fazem referência a quais termos antecedentes?

d) “Inácio ia comendo devagarinho, não ousando levantar os olhos do prato, nem para colocá-los onde eles estavam no momento em que o terrível Borges o descompôs. Verdade é que seria agora muito arriscado. Nunca ele pôs os olhos nos braços de D. Severina que se não esquecesse de si e de tudo.”

- Os seis pronomes em destaque fazem referência a quais termos antecedentes?

03– Por que Borges reclamava tanto do desempenho de Inácio no trabalho como seu auxiliar? Retire do texto os trechos que apontam essas queixas.

04 – Na sua opinião, por que D. Severina ficou com sentimento de culpa após ter beijado Inácio enquanto ele dormia? Quais os valores éticos e morais que estavam em jogo nos pensamentos da esposa de Borges?

05 – Por que D. Severina se sentiu tão atraída por Inácio? Quais as qualidades dele que ela mais admirava?

06 – Na sua opinião, qual a contribuição do filme *Uns braços* no entendimento do conto *Uns braços*?

07 – No contexto atual (Brasil, 2021), um jovem de quinze anos de idade ter desejos sexuais por uma mulher é comum ou inusitado? Quais as possíveis consequências para jovens (rapazes e moças) com vida sexual ativa nessa faixa etária (15 – 17 anos)? Escreva um parágrafo dissertativo para expressar sua opinião sobre o assunto.

Conteúdos significativos 01 – A coesão referencial

Por *Daniela Diana* - Professora licenciada em Letras

A coesão referencial é um mecanismo de coesão textual que colabora com a textualidade através do uso de elementos coesivos. Ela conecta as diversas partes de um texto sejam palavras, orações ou períodos. Trata-se de um recurso coesivo que ocorre quando um termo ou expressão que já foi citado no texto é retomado por meio de outro termo que o substitui. O que foi mencionado anteriormente é chamado de referente textual, enquanto o termo que o remete é denominado de correferente. Sua função é extremamente importante para a coerência textual visto que permite que o leitor identifique os termos referidos no texto.

Exemplo: Sara saiu essa manhã de casa. Ela foi trabalhar na loja e mais tarde foi ao curso de dança.

De acordo com o exemplo, o termo "ela" retoma o sujeito "Sara", evitando assim, a repetição desnecessária.

Classificação

A coesão referencial pode ocorrer de diversas maneiras e os mecanismos mais utilizados são: a **anáfora**, a **catáfora**, a **elipse** e a **reiteração**.

Anáfora

A anáfora retoma o referente por meio de um elemento coesivo que pode ser: artigos, advérbios, pronomes e numerais. Nesse caso, o referente textual já foi mencionado anteriormente no texto.

"De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu. Cuidai dela porque meu poder é só mostrá-la para que vós a reconheçais na rua, andando de leve por causa da esvoaçada magreza."

"A hora da estrela" de Clarice
Lispector

Os termos destacados retomam o referente que foi citado anteriormente no texto: "pessoa inteira".

Catáfora

A catáfora, diferente da anáfora, antecipa o referente, ou seja, o referente textual surge após o elemento coesivo. Geralmente, ela é empregada por meio de pronomes demonstrativos e indefinidos.

"Há três coisas que não podem ser escondidas por muito tempo: o sol, a lua e a verdade". Buda

No exemplo acima, o correferente antecede o referente por meio da expressão "três coisas" e faz referência aos vocábulos que *ainda* vão aparecer no texto: "o sol, a lua e a verdade".

Elipse

A elipse é a omissão de um ou mais termos da frase, no entanto, que são facilmente identificáveis pelo leitor. Ela é bastante utilizada para evitar a repetição desnecessária.

"Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta."

(Trecho do poema *Motivo* de Cecília Meireles)

No exemplo acima temos a omissão do pronome "Eu" na terceira linha do poema: (Eu) Não sou alegre nem (eu) sou triste.

Reiteração

A reiteração corresponde a repetição de elementos referenciais no texto. Ela pode ocorrer por meio da repetição do mesmo item lexical, por termos sinônimos ou mesmo por nomes genéricos (coisa, gente, negócio, etc.)

“Cada um é responsável por todos. Cada um é o único responsável. Cada um é o único responsável por todos.” (*Antoine de Saint-Exupéry*)

Exercícios

1. (Enem-2009)

Páris, filho do rei de Troia, raptou Helena, mulher de um rei grego. Isso provocou um sangrento conflito de dez anos, entre os séculos XIII e XII A.C. Foi o primeiro choque entre o ocidente e o oriente. Mas os gregos conseguiram enganar os troianos. Deixaram à porta de seus muros fortificados um imenso cavalo de madeira. Os troianos, felizes com o presente, puseram-no para dentro. À noite, os soldados gregos, que estavam escondidos no cavalo, saíram e abriram as portas da fortaleza para a invasão. Daí surgiu a expressão "presente de grego".

Em "puseram-no", a forma pronominal "no" refere-se: (circule o único item correto)

- a) ao termo "rei grego". ()
- b) ao antecedente "gregos". ()
- c) ao antecedente distante "choque". ()
- d) à expressão "muros fortificados". ()
- e) aos termos "presente" e "cavalo de madeira". ()

2. (Enem-2014)

Há qualquer coisa de especial nisso de botar a cara na janela em crônica de jornal – eu não fazia isso há muitos anos, enquanto me escondia em poesia e ficção. Crônica algumas vezes também é feita, intencionalmente, para provocar. Além do mais, em certos dias mesmo o escritor mais descolado não está lá grande coisa. Tem os que mostram sua cara escrevendo para reclamar: moderna demais, antiquada demais.

Alguns discorrem sobre o assunto, e é gostoso compartilhar ideias. Há os textos que parecem passar despercebidos, outros rendem um montão de recados: “Você escreveu exatamente o que eu sinto”, “Isso é exatamente o que falo com meus pacientes”, “É isso que digo para meus pais”, “Comentei com minha namorada”. Os estímulos são valiosos pra quem nesses tempos andava meio assim: é como me botarem no colo – também eu preciso. Na verdade, nunca fui tão posta no colo por leitores como na janela do jornal. De modo que está sendo ótima, essa brincadeira séria, com alguns textos que iam acabar neste livro, outros espalhados por aí. Porque eu levo a sério ser sério... mesmo quando parece que estou brincando: essa é uma das maravilhas de escrever. Como escrevi há muitos anos e continua sendo a minha verdade: palavras são meu jeito mais secreto de calar.

LUFT, L. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Os textos fazem uso constante de recurso que permitem a articulação entre suas partes. Quanto à construção do fragmento, o elemento (Circule o único item correto)

- a) “nisso” introduz o fragmento “botar a cara na janela em crônica de jornal”. ()
- b) “assim” é uma paráfrase de “é como me botarem no colo”. ()
- c) “isso” remete a “escondia em poesia e ficção”. ()
- d) “alguns” antecipa a informação “É isso que digo para meus pais”. ()
- e) “essa” recupera a informação anterior “janela do jornal”. ()

3. (Enem-2016) - “Ela é muito diva!”, gritou a moça aos amigos, com uma câmera na mão. Era a quinta edição da Campus Party, a feira de internet que acontece anualmente em São Paulo, na última terça-feira, 7. A diva em questão era a cantora de tecnobrega Gaby Amarantos, a “Beyoncé do Pará”. Simpática, Gaby sorriu e posou pacientemente para todos os cliques. Pouco depois, o rapper Emicida, palestrante ao lado da paraense e do também rapper MV Bill, viveria a mesma tietagem. Se cenas como essa hoje em dia fazem parte do cotidiano de Gaby e Emicida, ambos garantem que isso se deve à dimensão que suas carreiras tomaram através da internet — o sucesso na rede era justamente o assunto da palestra. Ambos vieram da periferia e são marcados pela disponibilização gratuita ou a preços muito baixos de seus discos, fenômeno que ampliou a audiência para além dos subúrbios paraenses e paulistanos. A dupla até já realizou uma apresentação em conjunto, no Beco 203, casa de shows localizada no Baixo Augusta, em São Paulo, frequentada por um público de classe média alta. Disponível em: www.cartacapital.com.br. Acesso em: 28 fev. 2012 (adaptado).

As ideias apresentadas no texto estruturam-se em torno de elementos que promovem o encadeamento das ideias e a progressão do tema abordado. A esse respeito, identifica-se, no texto em questão, que

- a) a expressão “pouco depois”, em “Pouco depois, o rapper Emicida”, indica permanência de estado de coisas no mundo. ()
- b) o vocábulo “também”, em “e também rapper MV Bill”, retoma, coesivamente, a expressão “o rapper Emicida”. ()
- c) o conectivo “se”, em “Se cenas como essa”, orienta o leitor para conclusões contrárias a uma ideia anteriormente apresentada. ()
- d) o pronome indefinido “isso”, em “isso se deve”, marca uma remissão a ideias do texto. ()
- e) as expressões “a cantora de tecnobrega Gaby Amarantos, a ‘Beyoncé do Pará’”, “ambos” e “a dupla” formam uma cadeia coesiva por retomarem as mesmas personalidades. ()

<https://www.todamateria.com.br/coesao-referencial/> (Acesso: 14/02/2021) (Com adaptações)

Recepção performática do conto “Uns braços” (ressemiotização)

- a) Faça uma encenação de um programa de auditório aos moldes do “Casos de Família” do SBT cujo conteúdo sensacionalista, superficial, desrespeitoso e ridículo versa sobre discussões (brigas/baixarias) envolvendo sempre membros de uma família qualquer (pais, mães, filhos, irmãos, marido, esposa, cunhado, sogras, genros, noras, etc.) quando um fica reclamando do outro sobre determinadas situações. No entanto, nesse “programa”, os envolvidos serão Inácio, Borges e D. Severina.

- **Plano de Trabalho (roteiro da encenação – só um exemplo)**

- 1) Explique pra turma como será a performance. Caso a turma não conheça o “modelo” do programa, escolha um episódio qualquer de “Casos de família” para assistir com a turma;
- 2) Organize a participação dos alunos da turma: quem vai fazer o papel do Inácio, do Borges, da D. Severina, da apresentadora do programa, da psicóloga (que, no final, apresenta um “parecer técnico” da situação vexatória), quem vai filmar tudo (um ou mais de um filmando); quem vai fazer o diretor de palco (que vai comandar a reação da plateia); a equipe de segurança do palco; a equipe que vai fazer a edição dos vídeos (encadeamento de cenas, caracteres, fundo musical); as pessoas da plateia escolhidas para opinar sobre a briga familiar; o restante da turma vai fazer o papel de público presente (a plateia);
- 3) Na filmagem final, somente os três personagens do conto devem estar vestidos a caráter (com roupas típicas de uma família urbana de classe média do final século XIX (veja o figurino do filme como referencial). Já os demais envolvidos podem estar vestimentas usuais do século XXI. Só quem pode estar com o uniforme da escola é a plateia. Inclusive, a apresentadora pode agradecer a presença dos convidados da escola (como é comum nos programas de auditório em que há presença de estudantes);

- 4) Coloque os alunos para exercitar suas participações antes das filmagens. Filme quantas vezes forem necessárias até considerar razoável a atuação de todos na performance. Peça ajuda ao (à) professor(a) de Artes da escola;
- 5) Retire do texto as reclamações do Borges em relação ao Inácio (inclusive essa queixa será o motivo da presença dos três no programa);
- 6) Inácio vai justificar sua falta de atenção alegando estar apaixonado pelos belos e sensuais braços nus de D. Severina e que esta é culpada de tudo;
- 7) D. Severina, surpresa, vai alegar que nunca percebeu nada de errado, afinal “Inácio é só uma criança”;
- 8) Borges vai ficar indignado de ciúmes e vai ameaçar bater no Inácio. Os seguranças do programa vão contê-lo;
- 9) D. Severina vai confessar que beijou Inácio enquanto ele dormia e vai justificar o porquê da atitude com base nos trechos do livro;
- 10) Borges vai ficar mais indignado ainda;
- 11) Inácio vai comentar: “eu achei que o beijo fosse um sonho que eu tive”;
- 12) A plateia deve participar vaiando, aplaudindo a cada comentário dos três convidados.
- 13) No final, a apresentadora e algumas pessoas da plateia vão fazer comentários (opinar sobre o problema) típicos do senso comum, preconceituosos (típicos de fofoca) ou sugerir algum conselho para um dos três participantes. Em seguida, a psicóloga vai apresentar um quadro diagnóstico sobre a situação e um perfil de cada participante na perspectiva da “psicologia” (ou um discurso caricaturesco da psicologia).

- 14) Caso os alunos envolvidos tenham dificuldade de memorizar a fala, sugere-se que eles usem um roteiro de fala, organizado em tópicos, e improvisem a sua participação no momento da performance.
 - 15) O vídeo final deve ser apresentado para os demais alunos da escola num evento semelhante à feira cultural ou feira do conhecimento.
- b) Aos moldes do programa “Retrovisor” da TV Escola, faça uma encenação de um programa de entrevistas com os três personagens: Inácio, Borges e D. Severina (como se eles fossem “atores” do conto) ou como se eles fossem retirados da obra para viverem no século XXI.

- **Plano de trabalho (roteiro da encenação – só um exemplo)**

- 1) Explique pra turma como será a performance. Caso a turma não conheça o “modelo” do programa, escolha um episódio qualquer de “Retrovisor” para assistir com a turma.
- 2) Nessa entrevista, eles vão falar dos seus personagens; do conto em si; se, na “vida real”, eles são parecidos com os personagens que eles estavam “interpretando” no conto.
- 3) Se a entrevista for na perspectiva que eles são personagens (e não atores) “retirados” (de uma maneira mágica) do conto, como está sendo viver no século XXI, do que eles sentem mais falta (saudades) do final do século XIX.
- 4) Organize a participação dos alunos da turma: quem será o entrevistador, os três personagens entrevistados (Inácio, Borges e D. Severina), equipe de filmagem, equipe de edição e o restante da turma será a plateia.
- 5) Dessa vez, a plateia deve se comportar de maneira silenciosa.

6) O vídeo final deve ser apresentado para os demais alunos da escola num evento semelhante à feira cultural ou feira do conhecimento.

7) Faça uma comparação entre os dois programas de auditório.

1º Momento – PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Texto 02 - Uma análise da adolescência ao longo da história

O termo "adolescência" vem do latim *adulescens* ou *adolescens* – participio passado do verbo *adolescere*, que significa crescer. No entanto, o conceito de adolescência enquanto um período particular da vida de um indivíduo, situado entre a infância e a vida adulta, é recente na história da humanidade.

De acordo com a psicanalista Luciana Gageiro Coutinho, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e autora do livro *Adolescência e errância – destinos do laço social no contemporâneo* (editora Nau, 2009), contemplado pelo programa Apoio à Editoração da FAPERJ (APQ3), o conceito de adolescência só foi criado pela cultura ocidental no final do século XIX, motivado pela ética individualista romântica.

Na obra, a autora empreende um longo percurso para explicar como a adolescência foi percebida no decorrer de vários períodos históricos, desde a Antiguidade clássica, passando pela Idade Média, pelo período romântico, que acompanhou o advento das revoluções burguesas, até chegar à modernidade. "A adolescência é um fato cultural, pois o modo como cada sociedade lida com os seus jovens é particular e articulado a todo o seu contexto sociocultural e histórico.

A passagem da infância à maturidade, vivenciada como a 'crise adolescente', é um produto típico da nossa civilização", afirma Luciana, acrescentando que, em outras épocas, não existia um tratamento social diferenciado aos adolescentes.

A construção social da adolescência na família moderna é fruto de uma série de transformações socioeconômicas que a civilização ocidental sofreu ao longo dos séculos XVIII e XIX, que marcaram a chegada do ideal individualista.

O romantismo e a modernidade ajudaram a disseminar o individualismo e propiciaram o surgimento do entendimento atual da adolescência, no sentido de que cada sujeito é livre para construir uma trajetória singular.

"O adolescente busca as suas próprias referências, marcando, com isso, a sua singularidade em relação à família", diz a pesquisadora, lembrando que o romantismo surgiu em oposição ao culto à racionalidade e à ordem, ligado ao Iluminismo e ao Protestantismo, e era marcado pela paixão pela natureza e pela busca pela autenticidade.

Já no século XX, a adolescência passou a ocupar um lugar cada vez mais importante no imaginário social. Com a escolarização prolongada e a introdução de um sistema de ensino segmentado, de acordo com as diversas áreas do conhecimento, o período de dependência dos jovens em relação aos pais cresceu. Estendeu-se o prazo entre a puberdade e o casamento e os jovens passaram a deixar a casa dos pais cada vez mais tarde.

"Assim, consolidou-se o conceito de adolescência e instalou-se o conflito de gerações que marcou todo o período libertário dos anos 1960. Mas, paradoxalmente, a sociedade passou a idealizar a adolescência como um período em que a ordem é aproveitar a vida livremente. E, cada vez mais, todos desejam ocupar a posição de adolescentes eternamente, inclusive os adultos", avalia Luciana.

A situação da adolescência do início do século XXI já se distancia da situação da adolescência do início do século XX. Para a psicanalista, o que caracteriza o jovem de hoje é o fato de estar submetido às mudanças aceleradas pelas quais vem passando a sociedade contemporânea.

"O que marca a geração atual é a sua imersão na sociedade de consumo, centrada no presente e na posse de objetos e as influências das novas tecnologias, da mídia, do telefone celular e da Internet, que repercutem em várias dimensões da vida do jovem", diz Luciana.

"A adolescência hoje é marcada por desafios na construção de projetos futuros, pela busca por novas maneiras de se relacionar amorosa e sexualmente e pelo envolvimento, por vezes problemático, com drogas e situações de violência", acrescenta.

Com o acirramento do individualismo, estimulado pela sociedade de consumo, as bases de sustentação de ideais coletivos e relativamente estáveis se dissipam. "Nesse contexto, os ideais de liberdade e autonomia tornam-se radicais, de modo que o que é dito aos jovens é que seu futuro depende única e exclusivamente deles e que eles devem romper com o passado e com as tradições, para que possam se destacar do todo pela sua singularidade e autenticidade.

Assim, o caminho em direção a uma travessia da adolescência complica-se, na medida em que o jovem não encontra na cultura referências que possam lhe auxiliar neste momento de passagem", pondera a psicanalista.

O trabalho psíquico da adolescência implica na busca por novas referências subjetivas, ou seja, novos ideais do "eu". As chamadas "tribos" urbanas – como a dos atuais *emos*, dos *punks* dos anos 1980, ou dos *hippies* nos anos 1960 – representam uma forma de tornar o trabalho psíquico da adolescência menos solitário.

"Cada tribo tem uma proposta e um modo de funcionamento diferente que se sustenta através de identificações entre os seus membros. Mas os rumos tomados por cada sujeito, a partir de seus laços na tribo, podem ser diferentes; não há determinismo", observa Luciana.

Em meio à fragilização das instituições sociais tradicionais, como o Estado, a Igreja e a família, há um enfraquecimento da autoridade que norteou a educação de outras gerações. "Isso traz consequências nem sempre favoráveis para os adolescentes de hoje, já que a subjetivação implica na inscrição de uma Lei", afirma Luciana.

Ela, no entanto, acredita que colocar a culpa apenas na família pela "falta de pulso" é uma visão parcial, que exclui fatores sociais, culturais e políticos. "O adolescente expressa o drama do sujeito contemporâneo. Ele é, por definição, um indivíduo errante em pleno trabalho de elaboração e apropriação do laço social; entre o desamparo e a busca permanente por pontos de ancoragem", conclui.

De Débora Motta

No site

<http://www.faperj.br/?id=1654.2.5#:~:text=O%20termo%20%22adolesc%C3%Aancia%22%20vem%20do,recente%20na%20hist%C3%B3ria%20da%20humanidade>. (Acesso: 15/02/2021 – com adaptações)

Texto 3 - Vida sexual precoce representa riscos para o adolescente

Pais devem orientar seus filhos para que a escolha da iniciação sexual seja consciente, planejada e com proteção.

Gravidez indesejada e DSTs são os riscos mais comuns que os adolescentes podem correr em uma relação sexual. Porém, sexo sem proteção pode levar a outros problemas de saúde como ejaculação precoce, falta de ereção, perda do orgasmo e da elasticidade da região pélvica feminina.

Segundo a psicóloga e especialista em sexualidade humana Sandra Sepúlveda, os meninos podem desenvolver algumas patologias como a ejaculação precoce e a disfunção erétil, que impossibilita manter a ereção para a penetração durante o sexo. Já as meninas correm o risco de sofrer com o vaginismo, uma contração vaginal que causa desconforto e ardência durante a relação sexual, e com a anorgasmia, que é a ausência ou o retardo do orgasmo.

Além dessas doenças, os adolescentes podem vir a sofrer problemas emocionais, que geralmente interferem no convívio social com a família e os amigos e prejudica a vida escolar.

Todavia, esses problemas podem ocorrer quando, por exemplo, a primeira relação sexual não acontece como o esperado, resultando em disfunções sexuais e comprometendo a autoestima e a autoconfiança.

A psicóloga conta que o problema da relação sexual precoce é que, muitas vezes, o adolescente não está maduro o suficiente para assumir as consequências de seus atos. “O bom início da atividade sexual é fruto de uma preparação emocional e mental, pois, se não houver entendimento e cuidado no assunto, o sexo pode não ter um significado positivo e prazeroso, resultando na dor, humilhação e culpa”, explica a especialista.

Para o ginecologista Jefferson Delfino, o único método que previne a gravidez indesejada e as doenças sexualmente transmissíveis é o preservativo. “O esquecimento da camisinha, o mau uso e a falta de maturidade e informação podem trazer sérios problemas para o futuro do adolescente”, diz o médico. Delfino alerta ainda que a adolescente grávida tem grandes chances de ter um parto prematuro, pois seu corpo ainda não está totalmente preparado para a gravidez.

Uma recente pesquisa apontou que os adolescentes estão iniciando atividades sexuais cada vez mais cedo, entre os 13 e 17 anos. O estudo revela ainda que 97% dos entrevistados conhecem os riscos à saúde provocados pela prática sexual e os cuidados que devem ser tomados para evitá-los. Os dados são do Projeto Sexualidade, ligado ao Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Patrícia Cross, 25 anos, viu sua adolescência mudar de rumo quando o teste de gravidez marcou positivo. Mãe aos 15 anos, ela disse que receber a notícia foi impactante e que o fato demorou a ser aceito por ela. A gravidez afetou diretamente os estudos da jovem, que abandonou a escola por vergonha e voltou a estudar somente quando parou de amamentar.

Patrícia conta ainda que, na época, não tinha nenhum tipo de conhecimento sobre preservativo e outros métodos contraceptivos. Além disso, o assunto sexualidade nunca havia sido discutido no ambiente familiar.

“Diante da situação, tive que arcar com as minhas responsabilidades, mesmo tendo o apoio da família. Com isso, amadureci e passei da adolescência para a fase adulta. Enquanto minhas amigas planejavam o baile de debutantes, eu preparava o meu chá de bebê”, lembra.

A psicóloga Sandra Sepúlveda pontua que o grande interesse pela sexualidade, muito comum na adolescência, é algo natural, pois a pressão hormonal e as sensações prazerosas e eróticas ficam mais afloradas. Apesar desse interesse generalizado dos adolescentes por sexo, existem meninas que preferem preservar a virgindade. P.R.D, 21 anos, acredita ser importante esperar o momento certo para que seja especial, seguro e principalmente sem arrependimentos.

Ela conta que não se sente à vontade para falar sobre sexo com a mãe, porém conhece os métodos contraceptivos e os riscos que a falta do preservativo pode causar. Para a psicóloga, os pais devem educar e informar os filhos sobre os riscos que a relação sexual precoce pode causar.

Além disso, devem se mostrar sempre disponíveis para responder as dúvidas que podem surgir, pois, se o hábito de lidar com o assunto de maneira natural for cultivado, os filhos se sentirão mais seguros. “Caso algo dê errado, os pais devem também dar apoio e superar o problema com o adolescente, pois o abandono ou a condenação podem levar a diversas dificuldades emocionais.

Orientar os filhos sobre os riscos e incentivar o uso do preservativo e a ida ao médico especialista para buscar ainda mais informações são boas opções”, finaliza Sandra.

Larissa Costa é estudante do 7º semestre de jornalismo da Uniso (Sorocaba-SP) e participante do projeto Muito Mais, sob orientação da jornalista Thaís da Silveira, voluntária no Instituto Noa (www.institutonoa.org.br)

<https://www.institutonoa.org/single-post/2015/06/26/vida-sexual-precoce-representa-riscos-para-o-adolescente> (Acesso: 15/02/2021 – Com adaptações)

2º Momento – PROBLEMATIZAÇÃO

- 1) Após a leitura coletiva dos textos 2 e 3, realize uma espécie de conferência com relatos pessoais sobre as consequências da prática da sexualidade precoce como experiência própria ou de terceiros. Essa conferência terá lista de falas, tempo estipulado de fala, solicitação de adendos e depois uma lista de alunos que queiram fazer perguntas. O professor deve selecionar, no quadro, tópicos temáticos abordados pelos alunos em suas falas, conforme vão relatando suas experiências ou após o termino das falas, caso esses tópicos sejam identificados nas perguntas feitas pelos estudantes.

- questões que possam demandar da conferência:

* gravidez precoce;

* doenças sexualmente transmissíveis;

* evasão escolar;

* inserção precoce no mercado de trabalho precarizado;

4º Momento – CATARSE

- *Atividades as serem desenvolvidas – Preparação de um **Seminário** interdisciplinar (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências.)*

1) Elaborar um questionário sobre o assunto “adolescência e sexualidade precoce” para ser respondido por todos os alunos das demais turmas, ficando a critério dos estudantes se identificar ou não no formulário. Além de um questionário sócio-econômico preliminar, outras questões que possam surgir na entrevista:

- quando quer falar/tirar dúvida sobre esse assunto com quem conversa (pai; mãe; irmão(ã); amigos(as); professores(as);
- quando conversa com os pais sobre educação sexual, com que frequência (sempre; eventualmente; quase nunca)
- tem vida sexual ativa (com que frequência; começou com quantos anos);
- usa preservativo; (com que frequência)
- tem parceiro(a) fixo(a);
- tem filhos;
- trabalha;
- gostaria que a escola tivesse uma disciplina específica para tratar desse assunto?

- 2) Elaboração de gráficos com os percentuais identificados nas perguntas
- 3) Análise, interpretação e conclusão dos gráficos da pesquisa.
- 4) Apresentação dos resultados da pesquisa no PowerPoint no auditório para as demais turmas da escola.
- 5) Convidar os profissionais de Saúde da Atenção Primária do Posto de Saúde do bairro em que está situada a escola para uma palestra sobre prevenção contra DSTs; gravidez indesejada; métodos contraceptivos; planejamento familiar, etc.
- 6) Elaborar cartazes de convite e divulgação do evento além de publicar nas redes sociais da turma a divulgação/convite para o Seminário e para a Palestra.

5º Momento – PRÁTICA SOCIAL FINAL

- 1) Escrever um e-mail para o Instituto Noa e para a jornalista Larissa Costa, elogiando a reportagem (texto 3) e informando que o texto escrito por ela inspirou (ou foi o ponto de partida para todas as atividades desenvolvidas na escola (detalhando e enviando todas as atividades em anexos), agradecendo no final.

4.4 – Caderno de Atividades (4ª Atividade)

CADERNO DE ATIVIDADES

MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA ABORDAGEM DA

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

4ª ATIVIDADE

3º Momento – INSTRUMENTALIZAÇÃO

Roda de leitura, leitura individualizada e instrumental - Organize os estudantes da turma em um círculo. Faça um revezamento dos alunos para que leiam, em voz alta, dois ou três parágrafos, antes de passar a leitura para o próximo colega, a fim de que todos participem da leitura e o professor possa fazer um diagnóstico de como está a leitura (entonação, ritmo, pontuação, cadência) dos alunos do nono ano. Durante a leitura, peça para que os alunos sublinhem as palavras cujo sentido seja desconhecido para posterior pesquisa dos significados delas. Mas tente instiga-los a uma leitura instrumental da língua portuguesa do século XIX. Ao final da aula, caso não haja tempo hábil para finalizar a leitura do conto, o restante deve ser feito com a leitura individual dos alunos e como tarefa de casa junto com a resolução do estudo dirigido.

Texto 1 – *Aurora sem dia* de Machado de Assis

Naquele tempo contava Luís Tinoco vinte e um anos. Era um rapaz de estatura meã, olhos vivos, cabelos em desordem, língua inesgotável e paixões impetuosas. Exercia um modesto emprego no foro, donde tirava o parco sustento, e morava com o padrinho, cujos meios de subsistência consistiam no ordenado da sua aposentadoria. Tinoco estimava o velho Anastácio e este tinha ao afilhado igual afeição.

Luís Tinoco possuía a convicção de que estava fadado para grandes destinos, e foi esse durante muito tempo o maior obstáculo da sua existência. No tempo em que o Dr. Lemos o conheceu começava a arder-lhe a chama poética. Não se sabe como começou aquilo. Naturalmente os louros alheios entraram a tirar-lhe o sono. O certo é que um dia de manhã acordou Luís Tinoco escritor e poeta; a inspiração, flor abotoada ainda na véspera, amanheceu pomposa e viçosa. O rapaz atirou-se ao papel com ardor e perseverança, e entre as seis horas e as nove, quando o foram chamar para almoçar, tinha produzido um soneto, cujo principal defeito era ter cinco versos com sílabas de mais e outros cinco com sílabas de menos. Tinoco levou a produção ao Correio Mercantil, que a publicou entre os apedidos. Mal dormida, entremeada de sonhos interruptos, de sobressaltos e ânsias, foi a noite que precedeu a publicação. A aurora raiou enfim, e Luís Tinoco, apesar de pouco madrugador, levantou-se com o sol e foi ler o soneto impresso.

Nenhuma mãe contemplou o filho recém-nascido com mais amor do que o rapaz leu e releu a produção poética, aliás decorada desde a véspera. Afigurou-se-lhe que todos os leitores do Correio Mercantil estavam fazendo o mesmo; e que cada um admirava a recente revelação literária, indagando de quem seria esse nome até então desconhecido.

Não dormiu sobre os louros imaginários. Daí a dous dias, nova composição, e desta vez saiu uma longa ode sentimental em que o poeta se queixava à lua do desprezo em que o deixara a amada, e já entrevia no futuro a morte melancólica de Gilbert. Não podendo fazer despesas, alcançou, por intermédio de um amigo, que a poesia fosse impressa de graça, motivo este que retardou a publicação por alguns dias. Luís Tinoco trouxe a custo a demora, e não sei se chegou a suspeitar de inveja os redatores do Correio Mercantil. A poesia saiu enfim; e tal contentamento produziu no poeta que foi logo fazer ao padrinho a grande revelação.

- Leu hoje o Correio Mercantil, meu padrinho? - perguntou ele.

- Homem, tu sabes que eu só lia os jornais no tempo em que era empregado efetivo. Desde que me aposentei não li mais os periódicos...

- Pois é pena! - disse Tinoco com ar frio -; queria que me dissesse o que pensa de uns versos que lá vêm.

- E de mais a mais versos! Os jornais já não falam de política? No meu tempo não falavam de outra coisa.

- Falam de política e publicam versos, porque ambas as coisas têm entrada na imprensa. Quer ler os versos?

- Dá cá.

- Aqui estão.

O poeta puxou da algibeira o Correio Mercantil, e o velho Anastácio entrou a ler para si a obra do afilhado. Com os olhos pregados no padrinho, Luís Tinoco parecia querer adivinhar as impressões que produziam nele os seus elevados conceitos, metrificadas com todas as liberdades possíveis e impossíveis do consoante. Anastácio acabou de ler os versos e fez com a boca um gesto de enfado.

- Isto não tem graça - disse ele ao afilhado estupefato -; que diabo tem a lua com a indiferença dessa moça, e a que vem aqui a morte deste estrangeiro?

Luís Tinoco teve vontade de descompor o padrinho, mas limitou-se a atirar os cabelos para trás e a dizer com supremo desdém:

- São coisas de poesia, que nem todos entendem; esses versos sem graça são meus.

- Teus? - perguntou Anastácio no cúmulo do espanto.

- Sim, senhor.

- Pois tu fazes versos?

- Assim dizem.

- Mas quem te ensinou a fazer versos?

- Isto não se aprende; traz-se do berço.

Anastácio leu outra vez os versos, e só então reparou na assinatura do afilhado. Não havia que duvidar: o rapaz dera em poeta.

Para o velho aposentado era isto uma grande desgraça. Esse ligava à ideia de poeta a ideia de mendicância. Tinham-lhe pintado Camões e Bocage, que eram os nomes literários que ele conhecia, como dous improvisadores de esquina, espeitorando sonetos em troca de algumas moedas, dormindo nos adros das igrejas e comendo nas cocheiras das casas-grandes. Quando soube que o seu querido Luís estava atacado da terrível moléstia, Anastácio ficou triste, e foi nessa ocasião que se encontrou com o Dr. Lemos e lhe deu notícia da gravíssima situação do afilhado.

- Dou-lhe parte de que o Luís está poeta.

- Sim? - perguntou-lhe o Dr. Lemos -. E que tal lhe saiu o poeta?

- Não me importa se saiu mau ou bom. O que sei é que é a maior desgraça que lhe podia acontecer, porque isto de poesia não dá nada de si. Tenho medo que deixe o emprego, e fique aí pelas esquinas a falar à lua, cercado de moleques.

O Dr. Lemos tranquilizou o homem dizendo-lhe que os poetas não eram esses vadios que ele imaginava; mostrou-lhe que a poesia não era obstáculo para andar como os outros, para ser deputado, ministro ou diplomata.

- No entanto - disse o Dr. Lemos -, desejarei falar ao Luís; quero ver o que ele tem feito, porque como eu também fui outrora um pouco versejador, posso já saber se o rapaz dá de si.

Luís Tinoco foi ter com ele; levou-lhe o soneto e a ode impressos, e mais algumas produções não publicadas. Estas orçavam pela ode ou pelo soneto. Imagens safadas, expressões comuns, frouxo alento e nenhuma arte; apesar de tudo isso, havia de quando em quando algum lampejo que indicava da parte do neófito propensão para o mister; podia ser ao cabo de algum tempo um excelente trovador de salas.

O Dr. Lemos disse-lhe com franqueza que a poesia era uma arte difícil e que pedia longo estudo; mas que, a querer cultivá-la a todo o transe, devia ouvir alguns conselhos necessários.

- Sim - respondeu ele -, pode lembrar alguma coisa; eu não me nego a aceitar-lhe o que me parecer bom, tanto mais que eu fiz estes versos muito à pressa e não tive ocasião de os emendar.

- Não me parecem bons estes versos - disse o Dr. Lemos -; poderia rasgá-los e estudar antes algum tempo.

Não é possível descrever o gesto de soberbo desdém com que Luís Tinoco arrancou os versos ao doutor e lhe disse:

- Os seus conselhos valem tanto como a opinião de meu padrinho. Poesia não se aprende, traz-se do berço. Eu não dou atenção a invejosos. Se os versos não fossem bons, o Mercantil não os publicava.

E saiu.

Daí em diante foi impossível ter-lhe mão. Tinoco entrou a escrever como quem se despedia da vida. Os jornais andavam cheios de produções suas, umas tristes, outras alegres, não daquela tristeza nem daquela alegria que vem diretamente do coração, mas de uma tristeza que fazia sorrir, e de uma alegria que fazia bocejar. Luís Tinoco confessava singelamente ao mundo que fora invadido do cepticismo byroniano, que tragara até às fezes a taça do infortúnio, e que para ele a vida tinha escrita na porta a inscrição dantesca.

A inscrição era citada com as próprias palavras do poeta, sem que aliás Luís Tinoco o tivesse lido nunca. Ele respigava nas alheias produções uma coleção de alusões e nomes literários, com que fazia as despesas de sua erudição, e não lhe era preciso, por exemplo, ter lido Shakespeare para falar do to be or not to be, do balcão de Julieta e das torturas de Otelo. Tinha a respeito de biografias ilustres noções extremamente singulares. Uma vez, agastando-se com a sua amada - pessoa que ainda não existia -, aconteceu-lhe dizer que o clima fluminense podia produzir monstros daquela espécie, do mesmo modo que o sol italiano dourara os cabelos da menina Aspásia. Lera casualmente alguns dos salmos do Padre Caldas, e achou-os soporíferos; falava mais benevolamente da "Morte de Lindoia", nome que ele dava ao poema de J. Basílio da Gama, de que só conhecia quatro versos.

Ao cabo de cinco meses tinha Luís Tinoco produzido uma quantia razoável de versos, e podia, mediante muitos claros e páginas em branco, dar um volume de cento e oitenta páginas. A ideia de imprimir um livro sorriu-lhe; e daí a pouco era raro passar por uma loja sem ver no mostrador um prospecto assim concebido:

GOIVOS E CAMÉLIAS

POR LUÍS TINOCO

Um volume de 200 páginas... 2\$000 rs.

O Dr. Lemos encontrou-o algumas vezes na rua. Andava com o ar inspirado de todos os poetas novéis que se supõem apóstolos e mártires. Cabeça alta, olhos vagos, cabelos grandes e caídos; algumas vezes abotoava o paletó e punha a mão ao peito por ter visto assim um retrato de Guizot; outras vezes andava com as mãos para trás.

O Dr. Lemos falou-lhe a terceira vez que o viu assim, porque das duas primeiras o rapaz esquivou-se por modo que não pôde deter-lhe o passo. Fez-lhe alguns elogios às suas produções. Expandiu-se-lhe o rosto:

- Obrigado - disse ele -; esses elogios são o melhor prêmio das minhas fadigas. O povo não está preparado para a poesia: as pessoas inteligentes, como o doutor, podem julgar do merecimento dos outros. Leu a minha "Flor pálida"?

- Uns versos publicados no domingo?

- Sim.

- Li; são galantíssimos.

- E sentimentais. Fiz aquela poesia em meia hora, e não emendei nada. Acontece-me isso muita vez. Que lhe parecem aqueles esdrúxulos?

- Acho-os esdrúxulos.

- São excelentes. Agora vou levar algumas estrofes que compus ontem. Intitulam-se "À beira de um túmulo".

- Ah!

- Já assinou o meu livro?

- Ainda não.

- Nem assine. Quero dar-lhe um volume. Sai brevemente. Estou recolhendo as assinaturas. Goivos e camélias; que lhe parece o título?

- Magnífico.

- Achei-o de repente. Lembraram-me outros, mas eram comuns. Goivos e Camélias parece que é um título distinto e original; é o mesmo que se dissesse: tristezas e alegrias.

- Justamente.

Durante esse tempo, ia o poeta tirando do bolso uma aluvião de papéis. Procurava as estrofes de que falara. O Dr. Lemos quis esquivar-se, mas o homem era implacável; segurou-lhe no braço. Ameaçado de ouvir ler os versos na rua, o doutor convidou o poeta a ir jantar com ele.

Foram a um hotel próximo.

- Ah! Meu amigo - dizia ele em caminho -, não imagina quantos invejosos andam a denegrir o meu nome. O meu talento tem sido o alvo de mil ataques; mas eu já estava disposto a isto. Não me espanto. A enxerga de Camões é um exemplo e uma consolação. Prometeu, atado ao Cáucaso, é o emblema do gênio. A posteridade é a vingança dos que sofrem os desdêns do seu tempo.

No hotel procurou o Dr. Lemos um lugar mais afastado, onde não chamassem muito a atenção das outras pessoas.

- Aqui estão as estrofes - disse Luís Tinoco conseguindo arrancar de um maço de papéis a poesia anunciada.

- Não lhe parece melhor lê-las à sobremesa?

- Como quiser - respondeu ele -; tem razão, porque eu também estou com fome.

Luís Tinoco era todo prosa à mesa do jantar; comeu desencadernadamente.

- Não repare - dizia ele de quando em quando -; isto é o animal que se está alimentando. O espírito aqui não tem culpa nenhuma.

À sobremesa, estando na sala apenas uns cinco fregueses, desdobrou Luís Tinoco o fatal papel e leu as anunciadas estrofes, com uma melopeia afetada e perfeitamente ridícula. Os versos falavam de tudo, da morte e da vida, das flores e dos vermes, dos amores e dos ódios; havia mais de oito ciprestes, cerca de vinte lágrimas, e mais túmulos do que um verdadeiro cemitério.

Os cinco fregueses jantantes voltaram a cabeça, quando Luís Tinoco começou a recitar os versos; depois começaram a sorrir e a murmurar alguma coisa que os dous não puderam ouvir. Quando o poeta acabou, um dos circunstantes, assaz grosseiro, soltou uma gargalhada. Luís Tinoco voltou-se enfurecido, mas o Dr. Lemos conteve-o dizendo:

- Não é conosco.

- É, meu amigo - disse ele resignado -; mas que lhe havemos de fazer? Quem entende a poesia para a respeitar em toda a parte?

- Deixemos este lugar - disse o Dr. Lemos -; aqui não compreendem o que é um poeta.

- Vamos!

O Dr. Lemos pagou a conta e saiu atrás de Luís Tinoco, que deitou ao rideiro um olhar de desafio.

Luís Tinoco acompanhou-o até à casa. Recitou-lhe em caminho alguns versos que sabia de cor. Quando ele se entregava à poesia, não a alheia, que o não preocupava muito, mas a própria, podia-se dizer que tudo mais se lhe apagava da memória; bastava-lhe a contemplação de si mesmo. O Dr. Lemos ia ouvindo calado com a resignação de quem suporta a chuva, que não pode impedir.

Pouco tempo depois saíram a lume os Goivos e camélias, que todos os jornais prometeram analisar mais de espaço.

Dizia o poeta no prólogo da obra que era audácia da sua parte "vir assentar-se na mesa da comunhão da poesia, mas que todo aquele que sentia dentro de si o 'j'ai quelque chose là', de André Chénier, devia dar à pátria aquilo que a natureza lhe deu". Em seguida pedia desculpa para os seus verdes anos, e afirmava ao público que não tinha sido "embalado em berços de seda". Concluía dando a bênção ao livro e chamando a atenção para a lista dos assinantes que vinha no fim.

Esta obra monumental passou despercebida no meio da indiferença geral. Apenas um folhetinista do tempo escreveu a respeito dela algumas linhas que fizeram rir a toda a gente, menos o autor, que foi agradecer ao folhetinista.

O Dr. Lemos perdeu de vista o seu poeta durante algum tempo. Digo mal; só perdeu de vista o homem, porque o poeta de quando em quando lhe aparecia metido em alguma produção literária que o Dr. Lemos invariavelmente lia para se benzer da estéril pertinácia de Luís Tinoco. Não havia ocasião, enterro ou espetáculo solene, que escapasse à inspiração do fecundo escritor. Como o número de suas ideias fosse mui limitado, podia-se dizer que ele só havia escrito um necrológio, uma elegia, uma ode ou uma congratulação. Os diferentes exemplares de cada uma destas cousas eram a mesma coisa dita por outro modo. O modo porém constituía a originalidade do poeta, originalidade que ele não teve a princípio, mas que se desenvolveu muito com o tempo.

Infelizmente enquanto se entregava com ardor às lides literárias, esquecia-se o poeta das lides forenses, de onde lhe vinha o pão. Anastácio queixou-se um dia desta desgraça ao Dr. Lemos, numa carta que acabava assim: "Não sei, meu amigo Sr. Lemos, aonde irá parar este rapaz. Não lhe vejo outra conclusão: hospício ou xadrez".

O Dr. Lemos mandou chamar o poeta. Elogiou-lhe as suas obras com o fim de lhe dispor o espírito a ouvir o que ia dizer. O rapaz expandiu-se.

- Ainda bem que eu ouço de quando em quando alguma voz animadora - disse ele -; não sabe o que tem sido a inveja a meu respeito. Mas que importa? Tenho confiança no futuro; o que me vinga é a posteridade.

- Tem razão, a posteridade é que vinga das maroteiras contemporâneas.

- Li há dias num papelucho que eu era um alinhavador de ninharias. Percebi a intenção. Acusava-me de não meter ombros a obra de mais largo fôlego. Vou desmentir o papelucho: estou escrevendo um poema épico!

"Ai!", disse o Dr. Lemos consigo, adivinhando alguma leitura forçada do poema.

- Podia mostrar-lhe alguma coisa - continuou Luís Tinoco -, mas prefiro que leia a obra quando estiver mais adiantada.

- Muito bem.

- Tem dez cantos, cerca de 10.000 versos. Mas quer saber a minha desgraça?

- Qual é?

- Estou apaixonado...

- Realmente, é uma desgraça na sua posição.

- Que tem a minha posição?

- Creio que não é excelente. Dizem-me que se tem descuidado um pouco das suas obrigações do foro, e que brevemente lhe vão tirar o emprego.

- Fui despedido ontem.

- Já?

- É verdade. Se ouvisse o discurso com que eu respondi ao escrivão, diante de toda a gente que enchia o cartório! Vinguei-me.

- Mas... de que viverá agora? Seu padrinho não pode, creio eu, com o peso da casa.

- Deus me ajudará. Não tenho eu uma pena na mão? Não recebi do berço um tal ou qual engenho, que já tem dado alguma coisa de si? Até agora nenhum lucro tentei tirar das minhas obras; mas era só amador. Daqui em diante o caso muda de figura; é necessário ganhar o pão, ganharei o pão.

A convicção com que Luís Tinoco dizia estas palavras entristeceu o amigo do padrinho. O Dr. Lemos contemplou durante alguns segundos - com inveja, talvez - aquele sonhador incorrigível, tão desapegado da realidade da vida, acreditando não só nos seus grandes destinos, mas também na verossimilhança de fazer da sua pena uma enxada.

- Oh! Deixe estar! - continuou Luís Tinoco -; eu hei de provar-lhes, ao senhor e a meu padrinho, que não sou tão inútil como lhes pareço. Não me falta coragem, doutor; quando me faltasse, há uma estrela...

Luís Tinoco calou-se, retorceu o bigode, e olhou melancolicamente para o céu. O Dr. Lemos também olhou para o céu, mas sem melancolia, e perguntou rindo:

- Uma estrela? Ao meio-dia é raro...

- Oh! Não falo dessas - interrompeu Luís Tinoco -; lá é que ela devia estar, ali no espaço azul, entre as outras suas irmãs, mais velhas do que ela e menos formosas...

- Uma moça?

- Uma moça, é pouco; diga a mais gentil criatura que o sol ainda alumiou, uma sílfide, a minha Beatriz, a minha Julieta, a minha Laura...

- Escusa dizê-lo; deve ser muito formosa se fez apaixonar um poeta.

- Meu amigo, o senhor é um grande homem; Laura é um anjo, e eu adoro-a...

- E ela?

- Ela ignora talvez que eu me consumo.

- Isso é mau!

- Que quer? - disse Luís Tinoco enxugando com o lenço uma lágrima imaginária -; é fado dos poetas arderem por cousas que não podem obter. É esse o pensamento de uns versos que escrevi há oito dias. Publiquei-os no Caramanchão Literário.

- Que diacho é isso?

- É a minha folha, que eu lhe mando de quinze em quinze dias... E diz que lê as minhas obras!

- As obras leio... Agora os títulos, podem escapar. Vamos porém ao que importa. Ninguém lhe contesta talento nem inspiração fecunda; mas o senhor ilude-se pensando que pode viver dos versos e dos artigos literários... Note que os seus versos e os seus artigos são muito superiores ao entendimento popular, e por isso devem ter muito menos aceitação.

Este desenganar com as mãos cheias de rosas produziu salutar efeito no ânimo de Luís Tinoco; o poeta não pôde sofrer um sorriso de satisfação e bem-aventurança. O amigo do padrinho concluiu o seu discurso oferecendo-lhe um lugar de escrevente em casa de um advogado. Luís Tinoco olhou para ele algum tempo sem dizer palavra. Depois:

- Volto ao foro, não? - disse ele com a mais melancólica resignação deste mundo -. Minha inspiração deve descer outra vez a empoeirar-se nos libelos, a aturar os rábulas, a engrolar o vocabulário da chicana! E a troco de quê? A troco de uns magros mil-réis, que eu não tenho e me são necessários para viver. Isto é sociedade, doutor?

- Má sociedade, se lhe parece - respondeu o Dr. Lemos com doçura -, mas não há outra à mão e, a menos de não estar disposto a reformá-la, não tem outro recurso senão tolerá-la e viver.

O poeta deu alguns passos na sala; no fim de dous minutos estendeu a mão ao amigo.

- Obrigado - disse ele -, aceito; vejo que trata de meus interesses, sem desconhecer que me oferece um exílio.

- Um exílio e um ordenado - emendou o Dr. Lemos.

Daí a dias estava o poeta a copiar razões de embargos e de apelação, a lastimar-se, a maldizer da fortuna, sem adivinhar que daquele emprego devia nascer uma mudança nas suas aspirações. O Dr. Lemos não lhe falou durante cinco meses. Um dia encontraram-se na rua. Perguntou-lhe pelo poema.

- Está parado - respondeu Luís Tinoco.

- Deixa-o de mão?

- Concluí-lo-ei quando tiver tempo.

- E a folha?

- Deve saber que acabei com ela; não lha mando há muito tempo.

- É verdade, mas podia ser um esquecimento. Muito me conta! Então acabou o Caramanchão Literário?

- Deixei-o morrer no melhor período de vitalidade: tinha oitenta assinantes pagantes...

- Mas então abandona as letras?

- Não, mas... Adeus.

- Adeus.

Pareceu simples tudo aquilo; mas tendo-se ganho alguma coisa, que era empregá-lo, o Dr. Lemos deixou que o próprio poeta lhe fosse anunciar a causa do seu sono literário. Seria o namoro de Laura?

Esta Laura, preciso é que se diga, não era Laura, era simplesmente Inocência; o poeta chamava-lhe Laura nos seus versos, nome que lhe parecia mais doce, e efetivamente o era. Até que ponto existiu esse namoro, e em que proporções correspondeu a moça à chama do rapaz? A história não conservou muita informação a este respeito. O que se sabe com certeza é que um dia apareceu um rival no horizonte, tão poeta como o padrinho de Luís Tinoco, elemento muito mais conjugal do que o redator do Caramanchão Literário, e que de um só lance lhe derrubou todas as esperanças.

Não é preciso dizer ao leitor que este acontecimento enriqueceu a literatura com uma extensa e chorosa elegia, em que Luís Tinoco metrificou todas as queixas que pode ter de uma mulher um namorado traído. Esta obra tinha por epígrafe o "nessun maggior dolore" do poeta florentino. Quando ele a acabou e emendou, releu-a em voz alta, passeando na alcova, deu o último apuro a um ou outro verso, admirou a harmonia de muitos, e singelamente confessou de si para si que era a sua melhor produção. O Caramanchão Literário ainda existia; Luís Tinoco apressou-se a levar o escrito ao prelo, não sem o ler aos seus colaboradores, cuja opinião foi idêntica à dele. Apesar da dor que o devia consumir, o poeta leu as provas com o maior desvelo e escrúpulo, assistiu à impressão dos primeiros exemplares da folha, e durante muitos dias releu os versos até cansar. Do que ele menos se lembrava era da perfídia que os inspirou.

Esta porém não era a razão do sono literário de Luís Tinoco. A razão era puramente política. O advogado cujo escrevente ele era tinha sido deputado e colaborava numa gazeta política. O seu escritório era um centro onde iam ter muitos homens públicos e se conversava largamente dos partidos e do governo.

Luís Tinoco ouviu a princípio essas conversas com a indiferença de um deus envolvido no manto da sua imortalidade. Mas a pouco e pouco foi adquirindo gosto ao que ouvia. Já lia os discursos parlamentares e os artigos de polêmica. Da atenção passou rapidamente ao entusiasmo, porque naquele rapaz tudo era extremo, entusiasmo ou indiferença. Um dia levantou-se com a convicção de que os seus destinos eram políticos.

- A minha carreira literária está feita - disse ele ao Dr. Lemos quando falaram nisto -; agora outro campo me chama.

- A política? Parece-lhe que é essa a sua vocação?

- Parece-me que posso fazer alguma coisa.

- Vejo que é modesto, e não duvido que alguma voz interior o esteja convidando a queimar as suas asas de poeta. Mas, cuidado! Há de ter lido Macbeth... Cuidado com a voz das feiticeiras, meu amigo. Há no senhor demasiado sentimento, muita suscetibilidade, e não me parece que...

- Estou disposto a acudir à voz do destino - interrompeu impetuosamente Luís Tinoco -. A política chama-me ao seu campo; não posso, não devo, não quero cerrar-lhe os ouvidos.

- Não! As opressões do poder, as baionetas dos governos imorais e corrompidos não podem desviar uma grande convicção do caminho que ela mesma escolheu. Sinto que sou chamado pela voz da verdade. Quem foge à voz da verdade? Os covardes e os ineptos. Não sou inepto nem covarde.

Tal foi a estreia oratória com que ele brindou o Dr. Lemos numa esquina onde felizmente não passava ninguém.

- Só lhe peço uma coisa - disse o ex-poeta.

- O que é?

- Recomende-me ao doutor. Quero acompanhá-lo, e ser seu protegido; é o meu desejo.

O Dr. Lemos cedeu ao desejo de Luís Tinoco. Foi ter com o advogado e recomendou-lhe o escrevente, não com muita solicitude, mas também sem excessiva frieza. Felizmente o advogado era uma espécie de são Francisco Xavier do partido, desejoso como ninguém de aumentar o pessoal militante; recebeu a recomendação com a melhor cara do mundo, e logo no dia seguinte disse algumas palavras benévolas ao escrevente, que as ouviu trêmulo de comoção.

- Escreva alguma coisa - disse o advogado - e traga-me para ver se lhe achamos propensão.

Não foi preciso dizer-lho duas vezes. Dous dias depois, levou o ex-poeta ao seu protetor um artigo extenso e difuso, mas cheio de entusiasmo e fé. O advogado achou defeitos no trabalho; apontou-lhe demasias e nebulosidades, frouxidão de argumentos, mais ornamentação que solidez; todavia prometeu publicá-lo. Ou fosse porque lhe fizesse estas observações com muito jeito e benevolência, ou porque Luís Tinoco houvesse perdido alguma coisa da antiga suscetibilidade, ou porque a promessa da publicação lhe adoçasse o amargo da censura, ou por todas estas razões juntas, o certo é que ele ouviu com exemplar modéstia e alegria as palavras do protetor.

- Há de perder os defeitos com o tempo - disse este mostrando o artigo aos amigos.

O artigo foi publicado e Luís Tinoco recebeu alguns apertos de mão. Aquela doce e indefinível alegria que ele sentira quando estampou no Correio Mercantil os seus primeiros versos, voltou a experimentá-la agora, mas alegria complicada de uma virtuosa resolução: Luís Tinoco desde aquele dia sinceramente acreditou que tinha uma missão, que a natureza e o destino o haviam mandado à terra para endireitar os tortos políticos. Poucas pessoas se terão esquecido do período final da estreia política do ex-redator do Caramanchão Literário. Era assim: "Releve o poder - hipócrita e sanhudo - que eu lhe diga muito humildemente que não temo o desprezo nem o martírio. Moisés, conduzindo os hebreus à terra da promessa, não teve a fortuna de entrar nela: é o símbolo do escritor que leva os homens à regeneração moral e política, sem lhe transpor as portas de ouro. Que poderia eu temer? Prometeu atado ao Cáucaso, Sócrates bebendo a cicuta, Cristo expirando na cruz, Savonarola indo ao suplício, John Brown esperneando na forca são os grandes apóstolos da luz, o exemplo e o conforto dos que amam a verdade, o remorso dos tiranos, e o terremoto do despotismo."

Luís Tinoco não parou nestas primícias. Aquela mesma fecundidade da estação literária veio a reproduzir-se na estação política; o protetor, entretanto, disse-lhe que era conveniente escrever menos e mais assentado.

O ex-poeta não repeliu a advertência, e até lucrou com ela, produzindo alguns artigos menos desganhados no estilo e no pensamento. A erudição política de Luís Tinoco era nenhuma; o protetor emprestou-lhe alguns livros, que o ex-poeta aceitou com infinito prazer.

Os leitores compreendem facilmente que o autor dos Goivos e camélias não era homem que meditasse uma página de leitura; ele ia atrás das grandes frases - sobretudo das frases sonoras -, demorava-se nelas, repetia-as, ruminava-as com verdadeira delícia. O que era reflexão, observação, análise parecia-lhe árido, e ele corria depressa por elas.

Algum tempo depois houve uma eleição primária. O publicista sentiu que havia em si um eleitor, e foi dizê-lo afoutamente ao advogado. O desejo não foi mal aceito; trabalharam-se as cousas de modo que Luís Tinoco teve o gosto de ser incluído numa chapa e a surpresa de ficar batido. Batê-lo foi possível ao governo; abatê-lo, não. O ex-poeta, ainda quente do combate, traduziu em largos e floreios períodos o desprezo que lhe inspirava aquela vitória dos adversários. A esse artigo responderam os amigos do governo com um que terminava assim: "Até onde querará ir, com semelhante descomedimento de linguagem, o pimplinho do ex-deputado Z.?"

Luís Tinoco quase morreu de júbilo ao receber em cheio aquela descarga ministerial. A imprensa adversa não o havia tratado até então com a consideração que ele desejava. Uma ou outra vez, haviam discutido argumentos seus; mas faltava o melhor, faltava o ataque pessoal, que lhe parecia ser o batismo de fogo naquela espécie de campanha. O advogado, lendo o ataque, disse ao ex-poeta que a sua posição era idêntica à do primeiro Pitt quando o ministro Walpole lhe respondeu chamando-lhe moço em plena Câmara dos Comuns, e que era necessário repelir no mesmo tom a ofensa ministerial. Luís Tinoco ignorava até aquela data a existência de Pitt e de Walpole; achou todavia muito engenhosa a comparação das duas situações, e com habilidade e cautela perguntou ao advogado se lhe podia emprestar o discurso do orador britânico "para refrescar a memória". O advogado não tinha o discurso, mas deu-lhe idéia dele, quanto bastou para que Luís Tinoco fosse escrever um longo artigo acerca do que era e não era pimplinho.

Entretanto, a luta eleitoral lhe descobrira um novo talento. Como fosse necessário arengar algumas vezes, fê-lo o pimplinho a grande aprazimento seu e no meio de palmas gerais. Luís Tinoco perguntou a si mesmo se lhe era lícito aspirar às honras da tribuna. A resposta foi afirmativa. Esta nova ambição era mais difícil de satisfazer; o ex-poeta o reconheceu, e armou-se de paciência para esperar. Aqui há uma lacuna na vida de Luís Tinoco. Razões que a história não conservou levaram o jovem publicista à província natal do seu amigo e protetor, dois anos depois dos acontecimentos eleitorais.

Não percamos tempo em conjecturar as causas desta viagem, nem as que ali o demoraram mais do que queria. Vamos já encontrá-lo alguns meses depois, colaborando num jornal com o mesmo ardor juvenil, de que dera tanta prova na capital. Recomendado pelo advogado aos seus amigos políticos e parentes, depressa criou Luís Tinoco um círculo de companheiros, e não tardou que assentasse em ali ficar algum tempo. O padrinho já estava morto; Luís Tinoco achava-se absolutamente sem família.

A ambição do orador não estava apagada pela satisfação do publicista; pelo contrário, uma coisa avivava a outra. A idéia de possuir duas armas, brandi-las ao mesmo tempo, ameaçar e bater com ambas os adversários, tornou-se-lhe idéia crônica, presente, inextinguível.

Não era a vaidade que o levava, quero dizer, uma vaidade pueril. Luís Tinoco acreditava piamente que ele era um artigo do programa da Providência, e isso o sustinha e contentava. A sinceridade que nunca teve quando versificava os seus infortúnios entre suas palestras de rapazes, teve-a quando se enterrou a mais e mais na política.

É claro que, se alguém lhe pusesse em dúvida o mérito político, feri-lo-ia do mesmo modo que os que lhe contestavam excelências literárias; mas não era só a vaidade que lhe ofendiam, era também, e muito mais, a fé - fé profunda e intolerante - que ele tinha de que o seu talento fazia parte da harmonia universal.

Luís Tinoco mandava ao Dr. Lemos na Corte todos os seus escritos da província, e contava-lhe singelamente as suas novas esperanças. Um dia noticiou-lhe que a sua eleição para a Assembleia Provincial era objeto de negociações que se lhe afiguravam propícias. O correio seguinte trouxe notícia de que a candidatura de Luís Tinoco entrara na ordem dos fatos consumados.

A eleição fez-se e não deu pouco trabalho ao candidato fluminense, que à força de muita luta e muito empenho pôde ter a honra de ser incluído na lista dos vencedores. Quando lhe deram notícia da vitória, entoou a alma de Luís Tinoco um verdadeiro e solene Te Deum Laudamus. Um suspiro, o mais entranhado e desentranhado de quantos suspiros jamais soltaram homens, desafogou o coração do ex-poeta das dúvidas e incertezas de longas e cruéis semanas. Estava enfim eleito! Ia subir o primeiro degrau do Capitólio.

A noite foi mal dormida, como a da véspera da publicação do primeiro soneto, e entremeada de sonhos análogos à situação. Luís Tinoco via-se já troando na Assembléia Provincial, entre os aplausos de uns, as imprecações de outros, a inveja de quase todos, e lendo em toda a imprensa da província os mais calorosos aplausos à sua nova e original eloquência. Vinte exórdios fez o jovem deputado para o primeiro discurso, cujo assunto seria naturalmente digno de grandes rasgos e nervosos períodos. Ele já estudava mentalmente os gestos, a atitude, todo o exterior da figura que ia honrar a sala dos representantes da província.

Muitos grandes nomes da política haviam começado no parlamento provincial. Era verossímil, era indispensável até, para que ele cumprisse o mandato imperativo do destino, que saísse dali em pouco tempo para vir transpor a porta mais ampla da representação nacional. O ex-poeta ocupava já no espírito uma das cadeiras da Cadeia Velha, e remirava-se na própria pessoa e no brilhante papel que teria de desempenhar. Via já diante de si a oposição ou o ministério estatelado no chão, com quatro ou cinco daqueles golpes que ele supunha saber dar como ninguém, e as gazetas a falarem, e o povo a ocupar-se dele, e o seu nome a repercutir em todos os ângulos do império, e uma pasta a cair-lhe nas mãos, ao mesmo tempo que o bastão do comando ministerial.

Tudo isto, e muito mais imaginava o recente deputado, embrulhado nos lençóis, com a cabeça no travesseiro e o espírito a vagar por esse mundo fora, que é a cousa pior que pode acontecer a um corpo mortificado como estava o dele naquela ocasião.

Não se demorou Luís Tinoco em escrever ao Dr. Lemos, e contar-lhe as suas esperanças e o programa que tencionava observar, desde que a fortuna lhe abria mais ampla estrada na vida pública.

A carta tratava longamente do efeito provável da sua primeira oração, e terminava assim:

“Qualquer que seja o posto a que eu suba; qualquer, entenda bem, ainda aquele que é o primeiro do país, abaixo do imperador (e creio que irei até lá), nunca me há de esquecer que ao senhor o devo, à animação que me dispensou, à recomendação que fez de mim. Parece-me que até hoje tenho correspondido à confiança dos meus amigos; espero continuar a merecê-la.”

Inauguraram-se enfim os trabalhos. Tão ansioso estava Luís Tinoco de falar que, logo nas primeiras sessões, a propósito de um projeto sobre a colocação de um chafariz, fez um discurso de duas horas em que demonstrou por A + B que a água era necessária ao homem. Mas a grande batalha foi dada na discussão do orçamento provincial.

Luís Tinoco fez um longo discurso em que combateu o governo geral, o presidente, os adversários, a polícia e o despotismo. Seus gestos eram até então desconhecidos na escala da gesticulação parlamentar; na província, pelo menos, ninguém tivera nunca a satisfação de contemplar aquele sacudir de cabeça, aquele arquear de braço, aquele apontar, alçar, cair e bater com a mão direita.

O estilo também não era vulgar. Nunca se falou de receita e despesa com maior luxo de imagens e figuras. A receita foi comparada ao orvalho que as flores recolhem durante a noite; a despesa, à brisa da manhã que as sacode e lhes entorna um pouco do sereno vivificante. Um bom governo é apenas brisa; o presidente atual foi declarado siroco e pampeiro. Toda a maioria protestou solenemente contra essa qualificação injuriosa, ainda que poética. Um dos secretários confessou que nunca do Rio de Janeiro lhes fora uma aura mais refrigerante.

Infelizmente os adversários não dormiam. Um deles, apenas Luís Tinoco acabou o discurso entre alguns aplausos dos seus amigos, pediu a palavra e cravou longo tempo os olhos no orador estreante. Depois sacou do bolso um maço de jornais e um folheto, concertou a garganta e disse:

- Mandaram-nos do Rio de Janeiro o nobre deputado que me precedeu nesta tribuna. Diziam que era uma ilustração fluminense, destinada a arrasar os talentos da província. Imediatamente, Sr. presidente, tratei de obter as obras do nobre deputado.

Aqui tenho eu, Sr. presidente, o Caramanchão Literário, folha redigida pelo meu adversário, e o volume dos Goivos e Camélias. Tenho lá em casa mais outras obras. Abramos os Goivos e Camélias.

O SR. LUÍS TINOCO. - O nobre deputado está fora da ordem! (Apoiados).

O orador: - Continuo, Sr. presidente; aqui tenho os Goivos e Camélias. Vejamos um goivo.

A Ela.

Quem és tu que me atormentas

Com teus prazenteiros sorrisos?

Quem és tu que me apontas

As portas dos paraísos?

Imagem do céu és tu?

És filha da divindade?

Ou vens prender em teus cabelos

A minha liberdade?

Vê V. Exa, Sr. presidente, que já nesse tempo o nobre deputado era inimigo de todas as leis opressoras. A Assembleia tem visto como ele trata as leis do metro. Todo o resto do discurso foi assim. A minoria protestou, Luís Tinoco fez-se de todas as cores, e a sessão acabou em risada. No dia seguinte os jornais amigos de Luís Tinoco agradeceram ao adversário deste o triunfo que lhe proporcionou mostrando à província "uma antiga e brilhante face do talento do ilustre deputado".

Os que indecorosamente riram dos versos foram condenados com estas poucas linhas: "Há dias um deputado governista disse que a situação era uma caravana de homens honestos e bons. É caravana, não há dúvida; vimos ontem os seus camelos". Nem por isso Luís Tinoco ficou mais consolado. As cartas do deputado ao Dr. Lemos começaram a escassear, até que de todo cessaram de aparecer.

Decorreram assim silenciosos uns três anos, ao cabo dos quais o Dr. Lemos foi nomeado não sei para que cargo na província onde se achava Luís Tinoco. Partiu. Apenas empossado do cargo, tratou de procurar o ex-poeta, e pouco tempo gastou, recebendo logo um convite dele para ir a um estabelecimento rural onde se achava.

- Há de me chamar ingrato, não? - disse Luís Tinoco, apenas viu assomar à porta de casa o Dr. Lemos -. Mas não sou; contava ir vê-lo daqui a um ano; e se lhe não escrevi... Mas que tem, doutor? Está espantado?

O Dr. Lemos estava efetivamente pasmado a olhar para a figura de Luís Tinoco. Era aquele o poeta dos Goivos e camélias, o eloquente deputado, o fogoso publicista? O que ele tinha diante de si era um honrado e pacato lavrador, ar e maneiras rústicas, sem o menor vestígio das atitudes melancólicas do poeta, do gesto arrebatado do tribuno - uma transformação, uma criatura muito outra e muito melhor.

Riram-se ambos, um da mudança, outro do espanto, pedindo o Dr. Lemos a Luís Tinoco lhe dissesse se era certo haver deixado a política, ou se aquilo eram apenas umas férias para renovar a alma.

- Tudo lhe explicarei, doutor, mas há de ser depois de ter examinado a minha casa e a minha roça, depois de lhe apresentar minha mulher e meus filhos...

- Casado?

- Há vinte meses.

- E não me disse nada!

- Ia este ano à Corte e esperava surpreendê-lo... Que duas criancinhas as minhas... lindas como dous anjos. Saem à mãe, que é a flor da província. Oxalá se pareçam também com ela nas qualidades de dona de casa; que atividade! Que economia!...

Feita a apresentação, beijadas as crianças, examinado tudo, Luís Tinoco declarou ao Dr. Lemos que definitivamente deixara a política.

- De vez?

- De vez.

- Mas que motivo? Desgostos, naturalmente.

- Não; descobri que não era fadado para grandes destinos. Um dia leram-me na assembleia alguns versos meus. Reconheci então quanto eram pífios os tais versos; e podendo vir mais tarde a olhar com a mesma lástima e igual arrependimento para as minhas obras políticas, arrepiei carreira e deixei a vida pública. Uma noite de reflexão e nada mais.

- Pois teve ânimo?...

- Tive, meu amigo, tive ânimo de pisar terreno sólido, em vez de patinhar nas ilusões dos primeiros dias.

- Eu era um ridículo poeta e talvez ainda mais ridículo orador. Minha vocação era esta. Com poucos anos mais estou rico. Ande agora beber o café que nos espera e feche a boca, que as moscas andam no ar.

http://www.machadodeassis.net/hiperTx_romances/obras/historiasdameianoite.htm (Acesso: 18/02/2021)

Estudo dirigido 1 – Aurora sem dia de Machado de Assis

01 – Todo conto é uma narrativa e, como tal, apresenta personagens e enredo. Esses fatos acontecem num determinado lugar (espaço) ou lugares e num determinado tempo. Identifique os principais elementos da narrativa.

- a) Quais são as personagens que aparecem nessa história? Qual é a relação entre eles?
- b) Quem é o protagonista? É possível dizer que existe um antagonista?
- c) Quanto ao foco narrativo, a história apresenta narrador-personagem (1ª pessoa) ou narrador-observador (3ª pessoa)?
- d) Quais são os cenários em que se desenvolve a história?
- e) Em que época?
- f) Faça um resumo do conto, dividindo a narrativa em três partes: Luís Tinoco poeta / Luís Tinoco orador-político / Luís Tinoco dono de uma roça.

2) Leia o trecho do conto a seguir e responda as questões abaixo. “Anastácio ficou triste, e foi nessa ocasião que se encontrou com o Dr. Lemos e lhe deu notícia da gravíssima situação do afilhado.”

- a) Qual era a “gravíssima situação” do afilhado?
- b) Por que o narrador considera tal situação gravíssima?
- c) Caso o narrador esteja “se apropriando da opinião do personagem” sobre a situação de Luís Tinoco, Qual personagem também considera a situação dele grave: Anastácio ou Dr. Lemos? Por que a situação do afilhado é “gravíssima”?
- d) Na passagem, se o termo sublinhado for interpretado como a figura de linguagem Ironia. Explique o que é ironia e qual o efeito de sentido que essa figura de linguagem quer, de fato, passar para o leitor.

3) Leia o trecho do conto a seguir e responda as questões abaixo.

“- Má sociedade, se lhe parece - respondeu o Dr. Lemos com doçura -, mas não há outra à mão e, a menos de não estar disposto a reformá-la, não tem outro recurso senão tolerá-la e viver.”

- a) Com quem Dr. Lemos estava conversando?
- b) Da fala do Dr. Lemos, pressupõe que seu interlocutor fez uma crítica à sociedade em que ambos vivem. Qual a crítica feita pelo interlocutor do Dr. Lemos?
- c) Dentro do contexto do conto, você considera a crítica procedente ou não? Justifique a sua resposta.
- d) No contexto do conto, qual o conselho que o Dr. Lemos queria passar para o seu interlocutor?
- e) Da fala do Dr. Lemos, é possível apresentar a seguinte conclusão: “mais fácil do que mudar o mundo é se adaptar a ele”. Escreva um parágrafo dissertativo sobre o seguinte questionamento: “É possível se adaptar ao mundo enquanto o modifica dentro de suas limitações? Cite exemplos de situações que justificam/legitimam sua resposta.”

4) Leia o trecho do conto a seguir e responda as questões abaixo.

“É claro que, se alguém lhe pusesse em dúvida o mérito político, feri-lo-ia do mesmo modo que os que lhe contestavam excelências literárias; mas não era só a vaidade que lhe ofendiam, era também, e muito mais, a fé - fé profunda e intolerante - que ele tinha de que o seu talento fazia parte da harmonia universal.”

- a) O “ele” sublinhado no trecho se refere a quem?
- b) “mérito político” e “excelências literárias” se referem a que passagens na vida do protagonista?
- c) Em que momento do conto o suposto talento referenciado no trecho sublinhado será questionado pelo próprio protagonista?
- Agora assista à animação “Aurora sem dia” (Tv Escola), inspirado no conto de Machado de Assis que você acabou de ler. <https://www.youtube.com/watch?v=-zullSAWz8E> e responda as questões abaixo.

5) Faça uma análise comparativa entre as duas obras e responda as questões abaixo.

- a) A animação adaptou a história do conto para qual época (qual século)?
- b) Quais são as mídias usadas por Luís Tinoco para publicar seus textos no conto e na animação?
- c) Faça um resumo das diferentes versões do final da história no conto e na animação, logo após Luís Tinoco abandonar a política e encontrar com o Dr. Lemos.

Texto 2 – Resenha sobre: “O Feijão e o Sonho”, de *Orígenes Lessa*

Aquele que disser que nunca vivenciou o conflito entre profissão e sonho decerto mente. É sobre esse questionamento interno que nos fazemos desde a mais tenra idade que Orígenes Lessa (1903–1986) construiu o romance *O Feijão e o Sonho*, lançado em 1938.

A trama volta-se sobre o casal Juca — apelido de José Campos Lara — e Maria Rosa, que experienciam, em seu convívio familiar, uma inalterável dicotomia entre as forças que dão título à obra: o feijão, representando a dedicação ao trabalho para fins de prover o sustento material da família; e o sonho, simbolizando a devoção de si às coisas que edificam o espírito, mas não a carne.

Maria Rosa representa o lado racional humano, sempre preocupada com a capacidade de o marido obter, por meio de seu trabalho, as condições financeiras para garantir o sustento do casal e de seus filhos. O poeta Juca representa o aspecto fantástico humano, aquele lado quase utópico que todos nós temos; aquele que surge para nos fazer refletir acerca das convicções que possuímos sobre trabalho e o nosso lugar no mundo.

Alguns aspectos técnicos deveras enriquecedores me chamaram a atenção durante a leitura. Apesar de narrado na terceira pessoa, é possível observar mudanças de forma de acordo com o protagonista do capítulo. Nas seções lideradas por Maria Rosa, tem-se estruturas enxutas, parágrafos curtos, descrições práticas das coisas e diálogos em demasia. Observa-se uma valorização do aspecto racional em todos os sentidos. Todavia, com o protagonismo de Campos Lara, descortinam-se descrições filosóficas, com alegorias e metáforas, fluxos de consciência e uma apreciação dos valores emotivos dos fatos e dos objetos.

Não entendi muito bem o fato de o livro ter sido publicado, a partir de 1983, na Coleção Vaga-Lume da editora Ática, que para quem não se lembra, é uma série de livros voltada ao público infanto-juvenil. No site da editora, consta a informação de que o livro é recomendado aos anos escolares oitavo e nono, ou seja, para alunos com idade entre 13 e 14 anos de idade.

Em determinado trecho, o barbeiro de uma cidade do interior onde Campos Lara teve de se radicar conta uma história ao poeta sobre uma prostituta que morava no município. No diálogo, o barbeiro, apelidado de “Oficial” pela gente do povoado, detalha com alguns adjetivos as atribuições físicas da mencionada moça, alguns episódios de violência e, por fim, conta como ele vive com sequelas físicas por conta de uma doença sexualmente transmissível que adquiriu em um encontro com aquela profissional! Chamem-me de antiquado, contudo, talvez não seja esta uma temática completamente apropriada a pré-adolescentes.

Obviamente que as pequenas falhas encontradas no texto são compensadas pela grandiosidade do livro de Lessa, que criou uma obra que transcende o próprio tempo. As reflexões não respondidas permanecem até hoje, tanto na nossa identidade coletiva quanto no âmago de nossas almas.

Por *Douglas Rodrigues* em 13/12/2016 <https://medium.com/@douglasdsr/resenha-o-feij%C3%A3o-e-o-sonho-de-or%C3%ADgenes-lessa-159fcbded66d> (Acesso: 03/03/2021)

- 6) De acordo o texto 2, o título da obra de Lessa faz referência às demandas do cotidiano que exige trabalho duro, dinheiro e comida na mesa e também ao sonho de “vencer na vida” como poeta. A mesma simbologia cabe para o protagonista em “Aurora sem dia”. No conto machadiano, que fases da vida de Luís Tinoco podem ser representadas pelos termos metafóricos “feijão” e “sonho” respectivamente?

1º Momento – PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Texto 3 - Escolha da profissão é dilema para alunos que prestam o Enem

Muitos alunos sofrem com as opiniões dos pais. Apoio ou não da família influencia na hora da escolha.

Por *Gioconda Brasil* em 04/11/2014

Brasília

Quase nove milhões de jovens vão fazer a prova do Enem no próximo fim de semana. É a primeira etapa para a definição de uma carreira. É preciso vencer as dificuldades de uma prova que exige muito do candidato e ainda saber lidar com o dilema de escolher a profissão. A família tem um papel importante nesse momento.

Na hora da escolha da profissão, a cabeça dos estudantes fica a mil e a família também tem a ver com isso. Naira Araújo, de 18 anos, quer ser jornalista, mas os pais preferem que ela seja advogada: “Algumas vezes rola: ‘vai ser muito difícil para conseguir um emprego. Você não vai ganhar tão bem quanto ganharia no direito’. Aí eu fico entre satisfação ou dinheiro. Eu vou pelo caminho da satisfação mesmo”.

William Gualberto, de 16 anos, também está entre a cruz e a espada: “Meu pai e minha mãe querem que eu curse engenharia, arquitetura. Só que eu gostaria de entrar no ramo da filosofia, que é o que mais me agrada”.

Para a hebiatra Monica Mulatinho, médica especializada em adolescentes, os conflitos se agravam quando não há espaço para o diálogo. “A primeira coisa que ele tem que pensar é na felicidade dele. Fazer uma coisa que não se suporta a vida inteira para os pais serem feliz não pode. Agora, os pais têm que observar os talentos do adolescente, se ele realmente tem talento para aquilo que quer fazer”, orienta.

A participação dos pais é fundamental. “O mundo é feito de exigências. Até nós adultos, se não fossemos exigidos, as coisas andariam pouco. Se ele focar no filho, no processo de ensino aprendizagem e participar, estar presente, acompanhar, a escola com certeza dá o resultado”, afirma o professor José Gadelha Loureiro.

Na hora de escolher a profissão, o jovem deve levar em conta o autoconhecimento, saber quais são as áreas de interesse, o tipo de livros que prefere ler, os assuntos que mais gosta de conversar, o que costuma fazer no tempo livre. É uma análise importante para o estudante descobrir o caminho que o deixa mais próximo da verdadeira vocação.

“A gente acalma tanto os pais como os alunos. É um primeiro momento, um primeiro movimento. Quem vai definir a vida profissional, o campo profissional, são as pós-graduações, as especializações, os doutorados, os pós-doutorados”, explica a psicóloga Vera Lúcia.

Pedro Lima, de 16 anos, quer ser professor e a convicção dele convenceu o pai: “Ele quase surtou. Mas eu acabei mostrando que eu tinha facilidade, um talento para isso quando eu comecei a dar aula particular para meus primos. Aí ele viu que eu nasci pra fazer mesmo”.

<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/11/escolha-da-profissao-e-dilema-para-alunos-que-prestam-o-enem.html> (Acesso: 01/03/2021)

Texto 4 - **Mulheres são maioria nas universidades brasileiras, mas têm mais dificuldades em encontrar emprego**

Relatório da OCDE aponta ainda que Brasil tem uma das mais baixas taxas de pessoas com mestrado e doutorado e só um terço dos estudantes de ensino superior conclui curso no tempo previsto.

Por BBC News em 10/09/2019



Enquanto 18% dos homens brasileiros de 25 a 34 anos têm ensino superior, essa porcentagem sobe para 25% entre as mulheres da mesma faixa etária — Foto: Getty Images

Mulheres brasileiras têm 34% mais probabilidade de se formar no ensino superior do que seus pares do sexo masculino, mas também menos chances de conseguir emprego. Essa é uma das conclusões do relatório *Education at Glance 2019*, uma espécie de raio-X da educação divulgado nesta terça-feira (10/9) pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também chamada de "clube dos países ricos" e à qual o Brasil almeja entrar.

O relatório traça um panorama da educação nos 36 países-membros da OCDE e em outros dez países, incluindo o Brasil - e a edição atual foca sobretudo em educação superior.

"Embora a disparidade de gênero na educação favoreça as mulheres, a situação no mercado de trabalho é ao revés", afirma o relatório, destacando que a prevalência feminina na educação superior brasileira é uma das maiores entre todos os países estudados.

Enquanto 18% dos homens brasileiros de 25 a 34 anos têm ensino superior, essa porcentagem sobe para 25% entre as mulheres da mesma faixa etária (mesmo assim, muito abaixo das médias da OCDE, de 38% para homens e 51% para mulheres, segundo dados de 2018). Tal disparidade se observa em outros países e tem aumentado nas gerações mais novas.

"Existe realmente uma tendência entre os países membros e parceiros da OCDE de mulheres serem maioria no ensino superior. No ensino superior, essa disparidade pode ser observada tanto no acesso (mais mulheres entram) quanto na conclusão (entre os que entram, a taxa de conclusão é maior entre mulheres)", explica por e-mail à BBC News Brasil Camila de Moraes, analista de educação da OCDE no país.



Disparidades entre meninos e meninas começa ainda no ensino básico — Foto: Luis Fortes/MEC

Ela destaca, porém, que isso reflete um "acúmulo de disparidades" que começa muito antes do ensino superior, nas etapas básicas de ensino.

"A taxa de conclusão do ensino médio, por exemplo, já é consideravelmente mais elevada entre meninas que meninos. Além disso, meninos têm uma tendência maior de repetir o ano e de abandonar a escola que meninas."

Acesso ao mercado de trabalho

O relatório olhou também para a outra ponta - o mercado de trabalho. A conclusão é de que a empregabilidade de mulheres brasileiras de 25 a 34 anos com ensino superior é de 82% e cai para 63% entre mulheres com ensino técnico e para 45% entre mulheres sem essa capacitação.

Entre homens brasileiros, esses índices são todos mais altos: a taxa de empregabilidade dos que têm ensino superior é de 89%; de 76% dos que têm ensino técnico e 76% dos que não tem nenhuma formação superior. O que explica, então, que as mulheres tenham mais dificuldades em se inserir no mercado de trabalho?

"As mulheres estão significativamente hiper-representadas nos campos de educação e ciências sociais, jornalismo e informação. Já os homens são hiper-representados em campos como tecnologias da informação e da comunicação, engenharia e construção.

(...) No Brasil, 25% das graduandas brasileiras escolhe estudar educação, enquanto 19% dos graduandos homens escolhe engenharia, produção e construção."



País tem baixas taxas de estudantes com títulos de mestrado e doutorado — Foto: Getty Images

Ou seja, uma possível explicação para a dificuldade de inserção no mercado de trabalho - seja no Brasil ou em outros países em situação semelhante - é a escolha de cursos superiores, que pode levar a carreiras com empregabilidade e renda diferentes. Mas, para Camila de Moraes, há mais motivos por trás das diferenças de emprego entre homens e mulheres.

"A área de conhecimento não é suficiente para explicar toda a disparidade de gênero em termos de taxa de emprego nem em termos de rendimento", diz a analista da OCDE. "O rendimento de mulheres não é maior que o rendimento de homens em nenhuma área de conhecimento em nenhum país com dados disponíveis no relatório. Isso indica que outros fatores como progressão de carreira, a natureza do trabalho (mesmo que dentro de um mesmo setor), tipos de contrato e vida familiar podem ter uma influência maior na disparidade de gênero."

Ela acrescenta que muitos estudos têm tentado entender o fenômeno da presença feminina maior na educação superior. "Alguns apontam, por exemplo, justamente para o fato de homens sem ensino superior terem uma taxa de emprego maior e rendimentos mais elevados que mulheres também sem ensino superior. Dessa forma, o incentivo pra eles trabalharem ao invés de cursarem o ensino superior pode ser relativamente maior", explica Moraes.

"No Brasil especificamente, nós observamos que a taxa de emprego dos homens aumenta só um pouco com maiores níveis de escolaridade. Já para mulheres, a taxa de emprego aumenta consideravelmente - podendo ser esse um incentivo maior para elas cursarem o ensino superior.

Esses são alguns insights que emergem dos dados, porém não é possível identificar especificamente as causas da disparidade no Brasil. Isso requereria um estudo mais aprofundado do contexto do país."

Baixas taxas de mestrado e doutorado

O relatório traz outros dados sobre o ensino superior do Brasil que, embora evidenciem avanços, colocam o país ainda distante das médias internacionais.

Só 0,8% dos brasileiros entre 25 e 34 anos têm mestrado e 0,2% têm doutorado, contra 13% e 1,1% (respectivamente) na média entre os países estudados pela OCDE (os dados, de 2018, ainda não refletem o atual contingenciamento de recursos e bolsas no ensino superior público promovido pelo governo federal).



"Embora a disparidade de gênero na educação favoreça as mulheres (na educação), a situação no mercado de trabalho é ao revés", afirma o relatório da OCDE — Foto: Roosevelt Pinheiro/ABR

O indicador é importante porque reflete a formação de profissionais mais especializados e, por consequência, mais produtivos e aptos a gerar riqueza. "Em todos os países da OCDE, indivíduos com mestrado ou doutorado têm rendimento maior que aqueles com apenas o bacharelado", explica Camila de Moraes.

"O mesmo vale para a taxa de emprego. No Brasil, por exemplo, a taxa de emprego entre adultos com doutorado em 2018 era de 91%, comparado a 84% entre adultos com mestrado e 82% entre aqueles com bacharelado. Além disso, esses níveis de educação estão fortemente ligados à pesquisa e desenvolvimento do país, (importantes) para o crescimento econômico e social."

Panorama do ensino superior

Considerando-se apenas cursos de graduação, o relatório da OCDE diz que apenas um terço dos estudantes brasileiros conclui os estudos no tempo teoricamente previsto (de quatro ou cinco anos, a depender do curso).

Para os estudantes que passam três anos adicionais no curso, essa taxa de conclusão sobe desses 33% para 50%. "Dos estudantes restantes que não se formam nesse período, cerca de um terço continua matriculado no curso superior, e dois terços abandonam o sistema sem se formar", diz o relatório.

Na última década, o número de brasileiros de 25 a 34 anos com título superior subiu de 11% para 21%. Em comparação, a média nos países estudados pela OCDE é de mais que o dobro: 44%. "A proporção da população brasileira com ensino superior é a menor entre todos os países das OCDE (empatado com o México). Mas mesmo no México, a proporção da população com mestrado é maior que a do Brasil", afirma Moraes.

Por fim, o estudo aponta que mais de 75% dos estudantes de graduação no Brasil estão em universidades privadas, "em grande contraste com a maioria dos países da OCDE, em que essa é a situação de menos de um terço dos alunos". "É também um contraste com todos os demais níveis de educação no Brasil: mais de 80% dos estudantes do ensino primário até o técnico frequentam instituições públicas", diz o relatório.

"A predominância de instituições que cobram mensalidades e o número limitado de vagas em instituições públicas criam um ambiente complexo para criadores de políticas públicas que tentem garantir que o acesso ao ensino superior não seja prejudicado pelo status socioeconômico dos estudantes."

<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/09/10/mulheres-sao-maioria-nas-universidades-brasileiras-mas-tem-mais-dificuldades-em-encontrar-emprego.ghtml> (Acesso: 02/03/2021)

2º Momento – PROBLEMATIZAÇÃO

- 1) Após a leitura coletiva dos textos 2 e 3, realize uma espécie de conferência com reflexões sobre a importância de um trabalho escolar voltado para a orientação e vocação profissional dos alunos da escola. Essa conferência terá de listar quais as profissões ou ramos de trabalho de preferência dos alunos presentes na sala de aula. O professor deve selecionar, no quadro, as profissões escolhidas pelos estudantes presentes para estabelecer depois uma relação percentual dos empregos de maior prestígio pelo menos na turma.

4º Momento – CATARSE

- Atividades as serem desenvolvidas – Preparação de um Seminário interdisciplinar (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências.)

1) Elaborar um questionário sobre o assunto “orientação e vocação profissional” para ser respondido por todos os alunos das demais turmas, ficando a critério dos estudantes entrevistados se identificar ou não no formulário. Além de um questionário sócio-econômico preliminar, outras questões que possam surgir na entrevista:

- se tem conhecimento sobre a faixa salarial média da profissão de preferência;
- se o curso superior de formação dessa profissão é muito concorrido nas universidades públicas;
- o que mais atrai nessa profissão: o status e o ganho salarial ou a identificação com as atribuições

2) Elaboração de gráficos com os percentuais conforme as escolhas

3) Análise, interpretação e conclusão dos gráficos da pesquisa.

4) Apresentação dos resultados da pesquisa no PowerPoint no auditório para as demais turmas da escola.

5) Convidar pessoas que exercem as profissões de maior prestígio nas pesquisas da escola para poder realizar uma palestra no auditório da escola e falar de suas experiências pessoais e profissionais (como foi a formação acadêmica; a rotina de trabalho; a média salarial; o olhar da sociedade sobre tal profissão, etc.)

6) Elaborar cartazes de convite e divulgação do evento além de publicar nas redes sociais da turma a divulgação/convite para o Seminário e para a Palestra.

5º Momento – PRÁTICA SOCIAL FINAL

1) Divulgar os resultados desses estudos e trabalhos em outras escolas da cidade para incentivá-los a fazer trabalho semelhante.