Wilton Ormundo
Cristiane Siniscalchi
Aline Fernanda Ferreira
Irlla Karla dos Santos Diniz
Osmar Moreira de Souza Júnior
Priscilla Vilas Boas

SE LIGA NAS LINGUAGENS

Experimenta PERTENCER!

as experiências de *participação política*, de ser *jovem*, da *finitude* e de *estudar*

MANUAL DO PROFESSOR

Área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias

MODERNA

MODERNA

WILTON ORMUNDO

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

CRISTIANE SINISCALCHI

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

ALINE FERNANDA FERREIRA

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* Rio Claro-SP). Mestra e Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* de Rio Claro). Professora de Educação Física na rede municipal de Rio Claro e autora de livros didáticos.

IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* Rio Claro-SP). Mestra e Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* de Rio Claro). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP (*Campus* Capivari-SP) e autora de livros didáticos.

OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR

Doutor em Educação Física pela Unicamp-SP. Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* Rio Claro). Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* Rio Claro). Docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar-SP (*Campus* São Carlos). Coordenador e docente do núcleo UFSCar do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF. Atuou como professor e coordenador de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por 12 anos. Autor de livros didáticos e paradidáticos na área de Educação Física.

PRISCILLA VILAS BOAS

Bacharela e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Coordenou a área de Dança da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. Participou das discussões e da elaboração da BNCC. Autora de livros didáticos, livros e revistas especializados na área. Professora de Arte em escolas das redes pública e privada por 20 anos.

SE LIGA NAS LINGUAGENS

Experimenta PERTENCER!

as experiências de *participação política*, de ser *jovem*, da *finitude* e de *estudar*

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Coordenação editorial: Roberta Vaiano

Edição de texto: Ademir Garcia Telles, Ana Maria Alvares, Debora Lima, Felipe Bio, Marília Gabriela M. Pagliaro, Sueli Campopiano, Thaís Totino Richter, Valéria de Freitas Pereira

Assistência editorial: Ana Paula Tietze da Cunha, Cintia Afarelli, Daniel Maduar Carvalho Mota, Felipe Amorim, Simone Herchcovitch de Castro

Apoio pedagógico: Andrea Vilas Boas Bourgogne, Felipe Amorim, Guilherme Oliveira, Heitor de Andrade Rodrigues, Igor Gasparini, Júlio Cattai, Leila Modenese, Luisa Marsiglio, Luiz Antonio Farina, Natasha Sant'Anna, Martha Maccaferri, Ricardo Sato

Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula

Coordenação de produção: Patricia Costa

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Daniel Messias, Douglas Rodrigues José

Capa: Daniela Cunha

Foto: iStock / Getty Images

Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Rodolpho de Souza

Editoração eletrônica: Casa de Ideias

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Palavra Certa

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Aline Chiarelli, Etoile Shaw, Junior Rozzo, Susan Eiko

Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira

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

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Se liga nas linguagens : manual do professor. --
1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Experimenta atuar! As experiências políticas, artísticas, críticas e de divulgação de conhecimento -- Experimenta enxergar! As experiências profissionais, identitárias, jornalísticas e de busca de informação -- Experimenta pertencer! As experiências de participação política, de ser jovem, da finitude e de estudar -- Experimenta se situar! As experiências de se posicionar, de não temer o novo, da curadoria e da exposição -- Experimenta dialogar! As experiências midiáticas, de reconhecimento de direitos, de diálogos da arte e de produção de conhecimento -- Experimenta compartilhar! As experiências de compartilhar quem se é, de engajar, de comentar e de descobrir e informar

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio)

20-38412 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino integrado : Livro-texto : Ensino médio 373.19

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

APRESENTAÇÃO

Caros professor e professora,

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

Nesta coleção nos alinhamos integralmente às propostas apresentadas na BNCC e nos orgulhamos de estar entre as primeiras obras didáticas a fazer isso. Em primeiro lugar, porque partilhamos a concepção de acordo com a qual a educação não deve privilegiar uma única dimensão; é necessário desenvolver competências que mobilizem "conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho", como preconiza o documento (p. 8). Em segundo lugar, porque também entendemos, tal qual a BNCC, que o mundo contemporâneo exige novas competências para "aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades" (p. 14). Em terceiro lugar, porque reconhecemos no texto da BNCC o diálogo com propostas oficiais consistentes anteriores a ela e com estudos recentes de grande importância, como as competências socioemocionais, o Pensamento Computacional, a metacognição e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Em quarto lugar, porque dialogamos com a visão segundo a qual é papel da escola formar jovens autônomos, moral e intelectualmente, críticos e autocríticos ("cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas") (p. 463). E, por fim, em quinto lugar, porque reconhecemos a importância desse documento pioneiro, que norteia (mas não "engessa") os currículos e as propostas pedagógicas das escolas do Brasil, respeitando as realidades distintas que caracterizam nosso complexo país.

Não obstante, como educadores, defendemos que é preciso considerar um período de transição para que o conjunto de orientações dispostas na BNCC seja colocado em prática. Sabemos que esta coleção estará nas salas de aula a partir de 2022, momento em que você terá turmas formadas por alunos que frequentaram cursos cujos currículos foram elaborados com base na BNCC apenas a partir de 2018 ou, mais provavelmente, de 2019. Há que se considerar, portanto, que a efetivação das propostas da BNCC ainda estará em andamento, sendo necessários ajustes, retomadas, reiterações etc. para garantir o sucesso de sua implementação. Como educadores, sabemos que processos que envolvem mudanças complexas – como as propostas pela BNCC – requerem planejamento rigoroso; consideração de etapas e de períodos de transição (em que convivem, nem sempre de forma harmônica, a tradição e a vanguarda); avaliação constante de resultados; retomadas; replanejamento; inúmeras reuniões entre pares; horas de estudos; e, sobretudo porque estamos falando do ensino e do futuro da maior parte das crianças e dos adolescentes do país, extrema responsabilidade de quem os promove. Aceitamos o desafio com prazer porque acreditamos que todo esse esforço conjunto resultará em um Ensino Médio que, enfim, falará com os adolescentes, com seu universo e com o mundo que eles enfrentarão em um futuro que chega cada vez mais rápido.

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

Neste MP – e nas páginas do LE, em magenta – também há orientações pontuais para o desenvolvimento das atividades propostas. Sugerimos que você analise essas orientações com certa antecedência, para que possa organizar suas práticas e trabalhar com seus alunos de maneira segura e assertiva.

Constam, ainda, no LE e neste MP, alguns comentários breves sobre os tópicos estudados, assim como a indicação de leituras de textos teóricos (bibliografia comentada) a que recorremos para definir recortes e percursos. Em alguns momentos, mostramos que ocorreram avanços nos estudos e explicamos o motivo de optarmos pela incorporação ou não deles àquilo que vamos explorar com os alunos.

Por meio de estudos de teóricos consistentes e da prática de um grupo de educadores-autores de Língua Portuguesa, de Educação Física e de Arte, que tem cerca de trinta anos

EM MODERNA

de vivência em salas de aula, procuramos produzir uma coleção jovem, atualizada e arejada, que possa interessar aos estudantes de várias maneiras e que, sobretudo, convida-os à *experiência* (conceito que exploraremos adiante com profundidade). Essa preocupação se traduz desde a escolha do título do livro até o projeto gráfico desenvolvido para a coleção. Cada cor, elemento gráfico, vinheta, ilustração (a maior parte delas original, exclusivamente produzidas para esta coleção), cartaz (de filme, peça de teatro etc.), reprodução de obra de arte (pintura, fotografia, grafite, mural etc.) e de capa de livro ou álbum de música foi pensado estrategicamente para dialogar com os adolescentes e seu(s) universo(s) particular(es).

Também na seleção dos textos (verbais ou não verbais), nas atividades propostas, nas abordagens teóricas e na organização do conteúdo, procuramos criar um trabalho marcado pela precisão conceitual e pela progressão (autocontida dentro de cada um dos volumes para assegurar sua autonomia), sem deixar de ser prazeroso. Levamos isso em consideração quando procuramos, por exemplo, equilibrar atividades densas e complexas com outras mais simples ou de realização mais ágil; ou quando definimos as muitas atividades que dialogam com o universo lúdico, com a cultura juvenil e com a cultura digital, de forte apelo para os adolescentes e igualmente produtivos como ponto de partida das reflexões. Entendemos que uma obra didática instigante e múltipla não é um fator de dispersão, mas um meio de dialogar com as novas práticas de comunicação – não só dos adolescentes –, hipertextuais e hipermidiáticas.

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

Para dar conta das inúmeras (novas) demandas do Ensino Médio no contexto atual e da complexidade da proposta desta coleção, optamos por dividir este MP em sete grandes seções. Na primeira, "A BNCC e a inauguração de um *Novo Ensino Médio*", tratamos brevemente de uma nova visão sobre a etapa que encerra o Ensino Básico. Na segunda, "Somos tão jovens", expandimos, por meio da inserção da visão de estudiosos, as abordagens da BNCC e mostramos de que forma os temas relativos à adolescência, ao projeto de vida, à saúde mental na escola e à contemporaneidade são contemplados nesta coleção. Na terceira seção deste MP, "A área de Linguagens e suas Tecnologias", apresentamos a abordagem teórico-metodológica que está por trás desta coleção e as disciplinas que compõem a área. Na quarta seção, "Práticas de ensino-aprendizagem", tratamos de avaliação, de competências e habilidades, metodologias ativas e Pensamento Computacional. Na quinta, "Tempo de planejar", propomos formas objetivas de trabalhos interdisciplinares e uma distribuição dos volumes em bimestres e semestres. Na sexta seção, apresentamos, de forma sintética, a "Estrutura geral da coleção". Finalmente, na sétima, na "Apresentação deste volume", mostramos o percurso de cada um dos capítulos que compõem as unidades deste volume, bem como alguns comentários para auxiliá-lo no desenvolvimento das atividades propostas no livro.

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

MODERNA

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos VI

I. A BNCC e a inauguração de um *Novo Ensino Médio* VI

II. Somos tão jovens VII

Essa tal de adolescência VII

O projeto de vida na vida do adolescente X

Mas é possível projetar a vida? XI

Adolescência e saúde mental XII

O que é violência autoprovocada? XII

O que é *bullying*? XIV

Um mundo na coleção e na vida dos jovens XV

Experimentar para poder *experienciar* o mundo XVI

III. A área de Linguagens e suas Tecnologias XVIII

Abordagem teórico-metodológica XVIII

Os campos de atuação social como inspirações para as *experiências* propostas nesta coleção (dentro da área) XIX

Conexões com saberes de outras áreas do conhecimento XXVII

O componente Arte XXVII

Abordagem do ensino de Arte nesta coleção XXIX

A Arte na BNCC, a BNCC na proposta desta coleção XXXI

O componente Língua Portuguesa XXXIII

Princípios teórico-metodológicos gerais do componente Língua Portuguesa XXXIII

Os gêneros digitais XLIII

O componente Educação Física XLVI

Os desafios da Educação Física no Ensino Médio XLVII

A Educação Física na BNCC XLVII

A Educação Física dentro desta coleção XLVIII

Organização do conhecimento da Educação Física na coleção XLIX

Estruturação do conhecimento da Educação Física na coleção L

IV. Práticas de ensino-aprendizagem LI

A importância de avaliar LI

Estratégias nos eixos da leitura e da produção de textos na área de Linguagens LIII

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

Enem: uma prova em grande escala LVI

Competências e habilidades LXIII

O aluno protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas LXIV

Metodologias ativas: aprofundamento LXVI

Pensar computacionalmente LXX

V. Tempo de planejar LXXIII

Modelos de trabalho interdisciplinar LXXIV

Planejamento conjunto LXXIV

Planejamento individual LXXVI

Planejamento envolvendo apenas dois professores (LP e Arte, LP e EF, EF e Arte, LP e EF) LXXVII

Planejamento por *experiência* e não por volume LXXVII

Sugestões de cronograma LXXVII

VI. Estrutura geral da coleção LXXIX

Estrutura geral das unidades LXXIX

Boxes LXXX

VII. Apresentação deste volume LXXX

Unidade 1 – A experiência da participação política LXXX

Capítulo 1 (Arte) – Quando a música quer ser crítica LXXX

Capítulo 2 (LP) – Política é coisa séria LXXXII

Capítulo 3 (EF) – Tem esporte na minha comunidade? LXXXV

Unidade 2 – A experiência de ser jovem LXXXVIII

Capítulo 1 (Arte) – Representar para documentar a (nossa/sua) realidade LXXXVIII

Capítulo 2 (LP) – Juventude(s) LXXXIX

Capítulo 3 (EF) – Saúde na juventude: preciso me preocupar? XCI

Unidade 3 – A experiência da finitude XCII

Capítulo 1 (Arte) – Dançar a morte é possível? XCII

Capítulo 2 (LP) – Podemos falar sobre a morte XCV

Capítulo 3 (EF) – Saúde é o que interessa? XCVI

Unidade 4 – A experiência de estudar XCVII

Capítulo 1 (Arte) – Pesquisar para apreciar XCVII

Capítulo 2 (LP) – Estudar para uma, estudar para muitas XCVIII

Capítulo 3 (EF) – Que história é essa de nobre esporte bretão? XCIX

Referências bibliográficas CI

MODERNA

I. A BNCC e a inauguração de um *Novo Ensino Médio*

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

Há décadas, professores, educandos, a academia e a sociedade discutem a função dessa etapa, composta de três anos, que finaliza a Educação Básica dos brasileiros. Teria ela como função primordial "preparar" alunos para ingressar na universidade? O Ensino Médio poderia servir para fornecer educação técnica de qualidade a jovens que não desejam (ou estão impossibilitados de) cursar uma faculdade? Esses três anos deveriam ser usados para trabalhar a formação da autonomia moral e intelectual de jovens que, em breve, entrarão no mundo adulto e no mundo do trabalho? Que conhecimentos deveriam ser desenvolvidos durante o Ensino Médio que pudessem garantir determinadas habilidades e competências aos alunos de todo o Brasil? Quantas horas seriam necessárias para dar conta dessas competências e habilidades dentro de tão poucos anos?

O fato é que dados de uma pesquisa divulgada em *site* oficial do governo <novoensinomedio.mec.gov.br> mostram que os brasileiros não estão nada satisfeitos com o Ensino Médio que estão cursando, que cursaram ou ainda que estão vendo seus filhos cursarem. Segundo essa pesquisa, 72% dos brasileiros se posicionaram "a favor de mudanças no Ensino Médio", 85% se mostraram "a favor da ampliação do número de escolas com tempo integral" e 70% relataram que são "a favor de que os estudantes escolham as matérias em que irão se aprofundar e possam optar pela formação técnica no Ensino Médio".[2]

O que parece unânime entre todos os atores envolvidos nos inúmeros debates sobre o Ensino Médio é que essa etapa da educação deve ter como uma de suas funções primordiais "aproximar as escolas da realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade".[3] Para garantir esse (necessário) Novo Ensino Médio, um conjunto de orientações foi desenvolvido a fim de nortear a confecção dos currículos de referência das escolas das redes pública e privada de ensino de todo o país, e ficou conhecido como BNCC.

Ancorando-se nas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* de 2011 (DCNEM/2011), a BNCC reconhece que é papel do Ensino Médio proporcionar aos jovens brasileiros condições de inclusão, por meio do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. A Base concorda também com as DCNEM/2011 quando defende a ideia de que isso só se dará com a "recriação da escola" e com a formulação de políticas e propostas de organização curricular.

A BNCC enfatiza, retomando as DCNEM/2011, a necessidade de uma escola que acolha o público do Ensino Médio,[4] constituído principalmente de adolescentes e jovens, como um grupo heterogêneo de estudantes. Isso significa que a escola deve adotar uma "noção ampliada e plural de juventudes" (p. 463), isto é, ela deve conceber a existência de "múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes" (p. 463) e acolher essa diversidade, "promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos" (p. 463).

É enfática também no texto da BNCC a ideia de que deve ser fortalecido o protagonismo dos alunos em relação ao "seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem" (p. 463). Nessa direção, passa a ser responsabilidade dos professores e gestores do Ensino Médio, a partir da implementação da BNCC, garantir que seja assegurada ao jovem uma formação que dialogue com seu projeto de vida – que não deve ser confundido com "profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho" (p. 465) – ou que proporcione a ele elementos para que possa começar a estruturar esse projeto antes de ingressar na vida adulta. Em outras palavras, passa a ser papel do Ensino Médio garantir que seus alunos adolescentes possam construir uma ideia de projeto de vida adulta, o que antes cabia apenas à etapa universitária dos estudantes ou, pensando na realidade de milhões de brasileiros, não estava prevista em etapa alguma, já que muitos jovens, quando chegam a concluir o Ensino Básico, são lançados ao mundo do trabalho sem qualquer condição de escolha ou de projeção.

A BNCC defende ainda que as escolas devem estruturar experiências ao longo dos três anos do Ensino Médio que proporcionem as aprendizagens necessárias para a formação de "sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis" (p. 463). Essa (nova) escola precisa garantir espaços que possibilitem aos seus jovens: "conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais" (p. 466); compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos" (p. 467); promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos" (p. 467); "combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença" (p. 467); "valorizar sua participação política e social e a dos outros" (p. 467); "construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade" (p. 467).

1. Lei responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento da Educação Básica brasileira. A LDB define os objetivos da educação no país e propõe a necessidade de construção de uma *Base Nacional Comum Curricular*.
2. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 20 mar. 2020.
3. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 22 mar. 2020.
4. A BNCC retira essa passagem do Parecer CNE/CEB nº 5/2011.

EM MODERNA

É função desta coleção – dentro de seus limites – absorver algumas dessas demandas urgentes e propor uma nova forma de ensinar e de preparar os jovens para o que enfrentarão no universo adulto. Os tópicos a seguir mostrarão de que maneira isso se efetiva na prática, nas páginas dos seis livros desta coleção.

II. Somos tão jovens

É predominante na BNCC do Ensino Médio a ideia de que é papel da escola assumir sua responsabilidade na educação das "juventudes" que por ela passam, formando "sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis", preparados para lidar com os "novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais)" (p. 463). Mas o que significa exatamente ser um adolescente? O que caracteriza essa etapa do desenvolvimento humano? Que desafios temos como educadores quando decidimos que é essa faixa etária que desejamos formar?

Para dialogar com mais qualidade com a BNCC ao tratar da "escola que acolhe juventudes" (p. 465), abordaremos, nesta seção, conceitos de adolescência e desafios ligados à formação de jovens.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

ERIKSON, Erik. *Identity*: Youth and Crisis. New York: Norton, 1968.

PEREIRA, Antonio Carlos Amador. *O adolescente em desenvolvimento*. São Paulo: HARBRA, 2005.

O psicanalista Erik Erikson define o desenvolvimento humano como resultado de uma série de crises vitais, sendo que a construção de um senso da própria identidade é tarefa primordial da adolescência. O psicólogo Antonio Carlos Amador Pereira, com base na teoria de Erikson, defende que, ao mesmo tempo que ocorre esse processo, também há um senso de confusão de papéis, já que o adolescente precisa reunir e organizar tudo aquilo que aprendeu sobre si mesmo e compreender os diferentes lugares que ocupa e que já ocupou ao longo de sua vida. Ele afirma, ainda, que devido a diferentes circunstâncias, o jovem pode não conseguir estabelecer um senso de identidade pessoal, não sabendo ao certo quem é e do que faz parte. Por isso, alguns adolescentes podem buscar a chamada *identidade negativa*, ou seja, algo que é contrário ao que lhes foi atribuído por pessoas próximas, como familiares e amigos. Como resultado, obter uma identidade como delinquente, usuário de substâncias ilícitas, ou qualquer outro comportamento desviante, pode ser preferível a não possuir qualquer identidade.

Essa tal de adolescência

Como educador, você já deve ter lido algumas obras que tratam da adolescência, seja do ponto de vista pedagógico, seja do ponto de vista psicanalítico, sociológico, político ou neurológico. São inúmeras as obras dedicadas a explorar o universo que envolve isso que chamamos de adolescência, fenômeno relativamente recente na história humana.

No livro *A adolescência* (2009), Contardo Calligaris – um analista e observador atento dos fenômenos humanos presentes nos séculos XX e XXI – procura definir o que significa ser um adolescente. Segundo o psicanalista italiano, o adolescente: **(1)** é alguém que já conseguiu assimilar os valores banais ou complexos de uma comunidade (noções de felicidade, de sucesso financeiro, ideais amorosos etc.); **(2)** tem um corpo cuja maturação, em tese, já daria conta de realizar as mesmas tarefas esperadas de um adulto; **(3)** é uma pessoa que, guardadas as diferenças de classe social, tem, por alguns anos, a "tolerância" de uma comunidade em relação às responsabilidades que um adulto precisa ter; o adolescente, ser em conflito, vive entre o ideal da construção de uma autonomia moral (que se espera ansiosamente dele) e a permanência de sua dependência, garantida por uma espécie de "moratória" que a comunidade concede a ele; **(4)** é caracterizado por sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e se mostra, em geral, rebelde em relação à "moratória" concedida (ou imposta) a ele; os adultos, por sua vez, frequentemente relembram os adolescentes submetidos à sua autoridade que estes não são adultos ainda; **(5)** carrega a obrigação de ser feliz, sobretudo porque vive uma etapa do desenvolvimento humano bastante idealizada pelos adultos que o cercam; **(6)** é alguém que não tem a mais remota ideia de quando termina a sua "moratória", momento em que poderá deixar de ser adolescente para se tornar finalmente um adulto.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2009.

No livro, o doutor em psicologia clínica, psicanalista e escritor, analisa esse período e suas implicações na sociedade atual de forma bastante didática.

Calligaris se dedica também em seu livro a investigar quanto tempo dura a adolescência. O psicanalista relembra que não são poucos os especialistas que apresentam como marco do início da adolescência as mudanças fisiológicas produzidas pela puberdade, mas esses mesmos especialistas têm dificuldade de precisar quando ela termina, sobretudo porque estão cada vez mais escassos os ritos de passagem que marcam a entrada de um jovem na vida adulta, principalmente em países nos quais esse jovem precisa tornar-se adulto cada vez mais cedo, como é o caso do Brasil.

Outras áreas do conhecimento, como a neurociência, também têm se dedicado a investigar a adolescência. Os inúmeros avanços no estudo do cérebro humano possibilitaram, entre outros ganhos, entender melhor de que forma os alunos aprendem e o que caracteriza cada etapa do desenvolvimento humano do ponto de vista da maturação cerebral. Um dos importantes estudiosos desse assunto é o professor clínico de Psiquiatria da Escola de Medicina da Califórnia, em Los Angeles, nos Estados Unidos (UCLA), Daniel J. Siegel.

Há muitas décadas, Siegel se dedica a estudar comportamentos, emoções e memória no âmbito familiar e,

EDIÇÃO PRINCIPAL

sobretudo, o desenvolvimento cerebral da fase infantil e da adolescência. Em seus estudos específicos sobre a adolescência, Siegel (2016)[5] desfaz aquilo que ele considera três "mitos" (ou estereótipos) "perigosos" que cercam essa etapa do desenvolvimento:

(1) ao contrário do que outros especialistas (como Contardo Calligaris) defendem, Siegel considera falsa a ideia de que "hormônios em fúria fazem com que jovens 'enlouqueçam' ou 'percam a cabeça'" (p. 7). Segundo o estadunidense, "o que os adolescentes experimentam é, basicamente, o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro". Ele não ignora, sem dúvida, que a puberdade traz uma série de alterações, entretanto credita muito mais ao cérebro do que aos hormônios a grande crise pela qual o adolescente passa;

(2) Siegel também questiona, baseando-se em seus estudos, a ideia de que a adolescência "não passa de uma época de imaturidade, e que os adolescentes precisam 'crescer'" (p. 8) para se tornarem pessoas interessantes. Ele critica a visão de alguns adultos segundo a qual a adolescência precisa ser apenas tolerada porque vai passar. O médico defende, ao contrário, que "os adolescentes não precisam apenas *sobreviver* à adolescência; eles podem prosperar *por causa* desse importante período de suas vidas" (p. 8);

(3) o terceiro mito que ele combate, a partir de suas pesquisas, é a ideia de que "crescer durante a adolescência exige passar da dependência para a total independência dos adultos" (p. 8). Siegel considera que o "movimento saudável para a vida adulta se faz por meio da interdependência, e não do isolamento total do 'faça você mesmo'" (p. 8).

Baseando-se em seus estudos sobre as mudanças cerebrais, Siegel circunscreve a adolescência aproximadamente entre os 12 e os 24 anos de idade, momento em que essas alterações do cérebro ganham outro ritmo e novos contornos. Segundo o estudioso, as "alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente" (p. 112): (1) a **busca por novidades**, explicada "pelo aumento do desejo por gratificação do cérebro adolescente, criando a motivação interior para tentar algo novo e sentir a vida de maneira mais plena" (p. 13); (2) o **engajamento social**, que "aumenta a conexão entre os adolescentes e cria novas amizades" (p. 13); (3) o **aumento da intensidade emocional**, que "dá uma vitalidade maior à vida"; e (4) a **exploração criativa** em que "o raciocínio abstrato e o novo pensamento conceitual do adolescente permitem o questionamento do *status quo*, abordando os problemas com estratégias inovadoras, com a criação de novas ideias e sua aplicação" (p. 14).

Siegel destaca que essas quatro "qualidades" proporcionadas pelas alterações que se processam nos cérebros dos adolescentes trazem com elas aspectos positivos e negativos que precisam ser analisados com cuidado por mães, pais, educadores e tutores.

Elaboramos o quadro a seguir, a fim de sintetizar esses aspectos.

Mudanças	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Busca por novidades	Abertura para mudanças e enorme fascínio pela vida.	Comportamentos arriscados e ações praticadas sem qualquer reflexão e/ou análise de risco.
Engajamento social	Busca da criação de relações de apoio.	Aderência excessiva ao grupo e consequente rejeição dos adultos de referência.
Aumento da intensidade emocional	Vida repleta de energia e alegria.	Impulsividade, possível risco de depressão e comportamento reativo.
Exploração criativa	Capacidade de transformar o ordinário em extraordinário.	Crise de identidade motivada pela busca exagerada pelo sentido da vida.

É importante destacar também que não há outra etapa dentro da trajetória de uma vida – pensando na contemporaneidade – em que se conviva tanto com iguais. Crianças convivem com crianças e com adultos; adultos convivem com adolescentes, crianças e com outros adultos; adolescentes, por sua vez, convivem, na maior parte do tempo, com adolescentes, o que pode ser bastante interessante, mas eventualmente arriscado.

Siegel explica que durante a adolescência "há um aumento na atividade dos circuitos neurais utilizando a dopamina, um neurotransmissor importante na criação do impulso por gratificação. Começando nos primeiros anos e atingindo o máximo na metade da adolescência, essa liberação aumentada de dopamina faz com que os adolescentes gravitem em torno de experiências estimulantes e sensações revigorantes" (p. 67). Isso talvez explique uma certa sensação de tédio que os adolescentes demonstram ter quando não estão envolvidos em realizar atividades desafiadoras, ou seja, que não liberam dopamina. Segundo o especialista, esse fenômeno cerebral explicaria, além da impulsividade típica dos jovens, um mecanismo denominado "hiper-racionalidade".

A "hiper-racionalidade" é, segundo Siegel, um comportamento "moldado pelos impulsos elevados de gratificação do cérebro" (p. 68). O raciocínio hiper-racional é um processo cognitivo que advém "de um cálculo do cérebro que dá maior peso ao resultado positivo e não muito peso aos possíveis resultados negativos" (p. 69). Além disso, essa "escala tendendo para o positivo pode ser ativada especialmente quando os adolescentes andam com outros adolescentes ou quando acreditam que seus amigos, de alguma forma, verão suas ações" (p. 69). Para tornar concreta essa ideia, suponha que um adolescente tenha sido convidado para ir a uma festa, mas para isso ele precisará faltar a uma determinada aula do Ensino Médio noturno que ele cursa, na qual serão trabalhados alguns temas complexos da área de

5. Todas as citações foram retiradas de: SIEGEL, Daniel J. *Cérebro adolescente*: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução de Ana Claudia Hamati. São Paulo: nVersos, 2016.

EM OBRA

Ciências da Natureza. Sem dúvida, ele até tem consciência de que esses temas serão mais bem aprendidos se ensinados pelos seus professores, mas, utilizando o raciocínio hiper-racional, poderá tender a "dar mais importância aos benefícios calculados de uma ação [a alegria da festa, o prazer de estar com os amigos] do que aos riscos em potencial daquela ação [o prejuízo que virá com a avaliação sobre o assunto abordado na aula]" (p. 69). Pensando que adolescentes convivem predominantemente com adolescentes, certamente um potencializaria o mecanismo de hiper-racionalidade do outro, o que representa um grande risco para todos.

Os estudos de Siegel são bastante preciosos para quem trabalha com a educação de jovens justamente porque o médico defende que "o desenvolvimento da adolescência não deve ser sentido como uma guerra entre gerações" (p. 22) e que a adolescência é "uma época de enorme expansão de limites, que pode ser desafiadora e criar catástrofes; mas essa propensão para avançar também pode ser uma parte notavelmente positiva e essencial de nossas vidas" (p. 26-27).

Siegel dá uma importante contribuição ao debate sobre formação de jovens porque valoriza de forma especial as experiências pelas quais um adolescente deve passar se quiser ser um adulto crítico, criativo, autônomo e responsável, como deseja a BNCC (e todos nós educadores e mães e pais), preparado para lidar com os tais "novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais)" (p. 463). A adolescência, na concepção desse especialista, é uma etapa bastante extensa e preciosa e cabe à escola dar espaço para aqueles que têm, como mostra Siegel, o "ímpeto de criar um novo mundo" (p. 31).

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

SIEGEL, Daniel J. *Cérebro adolescente*: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução de Ana Claudia Hamati. São Paulo: nVersos, 2016.

Recomendamos com ênfase a leitura na íntegra dessa obra. Para compreendê-la não é necessário ser um neurologista ou neuropsicólogo. O autor, Daniel J. Siegel, escreve em uma linguagem bastante acessível e examina o conceito de adolescência, apresenta noções da estrutura cerebral, sobretudo dos adolescentes, além de fornecer orientações práticas e preciosas para familiares e educadores.

Um dos propósitos desta coleção é contribuir para o desenvolvimento saudável desse ser que aprecia novidades, almeja o engajamento social, é intenso emocionalmente e vive uma das fases humanas mais criativas. Para isso, procuramos concebê-la de uma maneira que não fosse convencional, pensando no contexto do universo dos livros didáticos. Todas as unidades desta coleção são organizadas de modo a permitir o maior número possível de *experiências* dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias (englobando as várias possibilidades de comunicação dela com outras áreas). Além disso, em diálogo com a BNCC e com o Edital PNLD/2021, optamos por produzir uma coleção em que não têm primeiro plano extensos recortes teóricos[6] ensinados de forma transmissiva.

Falando só deste volume, os adolescentes poderão viver *experiências* de *participação política,* de *ser jovem*, da *finitude* e de *estudar* por meio de uma série de atividades estimulantes. Nos outros cinco volumes, os jovens serão expostos a vivências que contribuirão para sua experiência *política*, *artística*, de *divulgar saberes*, *crítica*, *profissional, jornalística, identitária,* de *se informar,* de *se posicionar,* do *novo*, da *curadoria,* de *expor,* de *reconhecer direitos,* de *ver os diálogos da arte, midiática,* de *produzir conhecimento,* de *contar quem é,* do *grito,* do *compartilhar,* de *descobrir*... (Adiante exploraremos o conceito de *experiência* com o qual dialogamos e situaremos essas *experiências* em campos de atuação social, como propõe a BNCC.)

Um exemplo de como o adolescente é contemplado nesta coleção, dentro dessa perspectiva da *experiência*, é a unidade 2, centrada justamente n*A experiência de ser jovem*. Nessa unidade, o capítulo 2, "Juventude(s)", propõe atividades que enfatizam a maneira como a cultura juvenil se apresenta, na mesma linha do que a BNCC propõe, retomando as DCNEM/2011, quando explicita a necessidade de tratar os jovens como grupo heterogêneo e entender a "juventude" não apenas como fase de transição da infância para a fase adulta (p. 462), e em diálogo com o que defende Siegel quando considera que essa etapa do desenvolvimento deve ser especialmente valorizada por ser essencial para a construção de uma vida adulta saudável, responsável e cidadã.

As atividades desse capítulo levam o jovem a refletir sobre a maneira como os adolescentes revelam suas demandas e valores e sobre como é visto pelos demais grupos. Alternando o foco do individual para o coletivo e do artístico para o político (*stricto sensu*), provocamos observações e posicionamentos do aluno. As atividades desse capítulo 2 dialogam, em especial, com as CG 8, 9 e 10 e com as CEL 2, 3 e 6. Na seção que fecha o capítulo, **Expressão**, a atividade prevê o engajamento dos alunos na *experiência* de produzir, divulgar e participar de um evento de *cosplay*. Muitos especialistas destacam que essa prática estimula o processo criativo e se mostra uma forma lúdica de lidar com os problemas reais. Ao escolher um personagem, o *cosplayer* expressa facetas de sua personalidade, além de ganhar características que são próprias do personagem que admira, como o empoderamento das heroínas, por exemplo. Além disso, a prática cria um senso de comunidade que reduz a solidão e ajuda a construir o lugar no mundo, tão necessários ao adolescente. Também atribuímos aos alunos responsabilidades relativas à organização e produção do evento, o que permitirá àqueles que não desejam experimentar o *cosplay* engajar-se em outras práticas e desenvolverem outras habilidades. A seção dialoga com habilidades do campo da vida pessoal, em especial com a EM13LP20.

6. Esta coleção está embasada em estudos científicos e acadêmicos atualizados dentro das áreas de estudos que compreendem os três componentes que dela fazem parte, além de nas experiências práticas dos educadores que a produziram e nas experiências destes como autores de livros didáticos. Entretanto, em geral, optou-se, de forma intencional, por não se ancorar as sequências didáticas propostas em exposições teóricas muito extensas e excessivamente acadêmicas. Essa nova abordagem está em diálogo com o Novo Ensino Médio, com a BNCC e com o Edital PNLD/2021.

PROVA

No capítulo 1 dessa mesma unidade, "Representar para documentar a (nossa/sua) realidade", por meio do estudo do gênero teatro-documentário, os alunos fazem uso das artes cênicas para contar suas *experiências* como jovens. Na seção **E se a gente reescrevesse a nossa história?**, inspirados no espetáculo teatral *Amadores*, da Companhia Hiato, os alunos voltam sua atenção para as próprias histórias e participam de uma atividade lúdica, menos racional, de improvisação verbal. Posteriormente, na **Leitura 2**, os estudantes conhecem o espetáculo *Fale sobre mim*, desenvolvido pela professora, atriz e diretora teatral Luiza Rangel e seus alunos de uma escola municipal do Conjunto Urucânia, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Finalmente, na seção **Expressão**, realizam um projeto no qual cada um escreve e interpreta uma história pessoal, em uma gravação dirigida por um colega e cenografada por outro. Os vídeos (documentários digitais) resultantes serão postados em uma rede social, em um trabalho que também visa ao uso ético e criativo das novas tecnologias de comunicação.

Sabemos que é essencial trabalhar, além dos aspectos psicológicos, os aspectos físicos dos jovens. Nessa direção, ainda na mesma unidade, no capítulo 3, "Saúde na juventude: preciso me preocupar?", propõe-se, por meio de vivências práticas e considerações teóricas, que o jovem entre em contato com a ginástica, suas diferentes modalidades e a sua relação com a saúde, em diálogo com as culturas juvenis, o autoconhecimento, o autocuidado e levando em consideração o desafio de adotar práticas corporais nessa faixa etária, momento em que, muitas vezes, é difícil compreender a importância do exercício para a saúde. As atividades propostas no capítulo desenvolvem/mobilizam, principalmente, as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503, além da EM13LGG201 e da EM13LGG301.

Na seção **Bora pra quadra?**, são trabalhadas, principalmente, as capacidades motoras recrutadas durante a execução dos movimentos físicos, favorecendo situações que colaboram com o bem-estar e, consequentemente, com a saúde mental dos alunos.

O projeto de vida na vida do adolescente

A noção de que a escola deve se ocupar de tratar do projeto de vida dos adolescentes, sobretudo nos três últimos anos da Educação Básica, não é novidade para os professores. Qualquer educador sabe que trabalhar com o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos jovens, no sentido que Jean Piaget (1896-1980) dá a esse termo, contempla, entre outras coisas, convidá-los a refletir sobre o que *projetam* para suas vidas pós-escola e sobre o impacto que suas ações têm sobre o outro e sobre o mundo que os cerca. Entretanto, a novidade, muito bem-vinda a nosso ver, é que a escola deve agora, segundo orientação da BNCC, fazer isso de forma *sistematizada*, *organizada* e *mediada*, da mesma maneira que ensina a seus alunos componentes de inegável importância para sua formação, como é o caso de Arte, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Química ou História.

A ideia de que o projeto de vida deve fazer parte dos programas curriculares do Ensino Médio é defendida, direta ou indiretamente, em diversos momentos na BNCC, de forma mais direta nas competências gerais (CG) 6, 7, 8, 9 e 10.

Tal qual sinalizam essas CG, pensar em um projeto de vida consistente significa não apenas escolher uma profissão para o futuro, mas levar em conta o "mundo do trabalho", o "exercício da cidadania", o autoconhecimento, a autovalorização, a "autocrítica", a capacidade de lidar com o outro com respeito, valorizando o "diálogo" e a "diversidade"; significa, enfim, aprender a ser "responsável", "flexível", "resiliente" e determinado. Essa tarefa não é simples, por isso a insistência da BNCC em que a escola assuma para si essa responsabilidade é tão importante para a educação integral dos jovens brasileiros e para a garantia de um futuro promissor e saudável para eles.

Quando trata especificamente d*As juventudes e o Ensino Médio,* a BNCC destaca a importância de a escola contemplar em suas práticas a discussão de um projeto de vida dos adolescentes que responda "às suas aspirações presentes e futuras" (p. 461). Como já vimos, o documento reforça ainda que é necessário que a escola considere que há "juventudes", o que implica "assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos" (p. 463).

A BNCC não teme assumir que adolescentes naturalmente rumam a uma vida adulta e que isso significa que eles precisam pensar em sua futura vida profissional: a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, Art. 35-A, § 7º), por meio do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, **profissional**, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus **projetos de vida**.

A BNCC se preocupa em deixar claro que falar em projeto de vida e em escolha profissional não significa incentivar uma "profissionalização precoce dos jovens" (p. 465), mas sim "promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um **mundo do trabalho** cada vez mais complexo e imprevisível" (p. 465). A Base nos lembra que estruturar um projeto de vida significa, ainda, levar em conta que os alunos viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias.

Os temas do trabalho e projeto de vida, contemplados pela BNCC, nos lembram da necessidade de os alunos serem capazes de gerir e planejar os próprios objetivos e projetos pessoais. Os estudantes devem valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências para compreender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas com a cidadania e com seus projetos de vida pessoal, tudo isso com autonomia, pensamento crítico, liberdade e responsabilidade.

EM MODERNA

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Yves de La Taille é um psicólogo e pesquisador especialista em Psicologia Moral (área que estuda os processos mentais que levam o sujeito a legitimar ou não determinadas regras, princípios e valores morais). Segundo ele, o que diferencia moral de ética é que o primeiro conceito relaciona-se ao fenômeno social, enquanto o segundo é a reflexão filosófica ou científica sobre ele.

As abordagens de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg dos conceitos de moral e ética foram fundamentais para as pesquisas e reflexões sobre o tema feitas por La Taille nesse livro. Piaget foi um dos pioneiros na condução de estudos psicológicos sobre o desenvolvimento do juízo moral, servindo como referencial para grande parte dos estudos subsequentes. Ele defende que há um desenvolvimento do juízo moral infantil que não se restringe a uma interiorização passiva do que deve ser feito, mas sim que resulta de construções endógenas nas quais a criança, ao ter contato com o meio social, constrói novos significados dos valores, princípios e regras que são apresentadas. Tal processo, por sua vez, é dependente das estruturas mentais já consolidadas pela criança. Assim, para Piaget, há três estágios que caracterizam a moral da criança: anomia, heteronomia e autonomia.

Mas é possível projetar a vida?

Sabemos que lidar com jovens em plena ebulição de emoções – sonhadores, desejantes, inquietos – é fascinante, mas está longe de ser uma tarefa fácil, como nos alertam Calligaris e Siegel. Como vimos no tópico "Essa tal de adolescência", ao mesmo tempo que os adolescentes lutam pela sua independência, mostrando que têm opiniões formadas sobre (quase) tudo, que sabem como funciona o mundo, que já podem lidar com sua vida sozinhos, eles são, na verdade, frágeis, emotivos, angustiados, inseguros e muito mais heterônomos do que autônomos. Consideramos ser função nossa, dos educadores, lidar com esses conflitos e contradições, por meio do estabelecimento de uma mediação qualificada e atenta com os alunos na difícil tarefa de planejar a vida presente e futura deles.

Em princípio, pode parecer estranha a proposta de pensar em projetar passos em um terreno tão instável como é a vida. Entretanto, muitos estudiosos sérios têm se debruçado sobre esse tema e defendem – com dados e pesquisas – que é sim possível refletir seriamente sobre quem queremos ser no mundo, sobre como desejamos ser vistos pelos outros, sobre que mundo queremos construir e sobre como queremos nos relacionar com as pessoas.

Esses pesquisadores também mostram em seus inúmeros estudos que é muito importante pensarmos sobre quem somos, neste exato momento da vida, e pensarmos sobre quem queremos ser no futuro próximo e no futuro distante.

Nossa experiência educando adolescentes ao longo dessas décadas mostra que projetar a vida permite que os jovens transformem seus sonhos em metas, seus desejos em realidade e suas vontades em profissões e trajetórias concretas e possíveis.

Sabemos também que é necessário desenvolver determinadas habilidades e competências para que os alunos tenham condições de planejar e gerenciar a própria vida, de refletir sobre seus desejos, aprender a se organizar, estabelecer metas, planejar e alcançar com determinação, resiliência, esforço, persistência e autoconfiança seus objetivos, relacionados ao presente e ao futuro. A BNCC muito bem nos lembra que os alunos devem desenvolver a capacidade de utilizar seus pontos fortes (suas competências socioemocionais) e saber quais devem melhorar a fim de que superem desafios e alcancem aquilo que almejam, lidando com estresse, frustração e eventuais adversidades, tão comuns no mundo real.

Caberá a nós educadores contribuir para que os alunos reflitam de forma contínua sobre o próprio desenvolvimento, sobre como se preparam para lutar pelo que desejam, sobre o mundo do trabalho e das profissões (novas e tradicionais) e, principalmente, sobre o valor do trabalho como uma forma não só de realização pessoal, mas também de transformação social, refletindo sobre as consequências de suas ações e escolhas. Preparar-se para o trabalho e para desenvolver um projeto de vida envolve também ajudar o adolescente a se organizar para realizar suas tarefas, desenvolver métodos de estudo e, posteriormente, transpor esse saber para outros âmbitos da vida.

Esta coleção como um todo – estruturada a partir de *experiências* – procura desenvolver a autonomia moral e intelectual dos jovens por meio de inúmeras atividades que os convidam ao protagonismo, à capacidade de dialogar utilizando argumentos consistentes, ao planejamento, à adequada e produtiva comunicação oral e escrita, à criatividade, ao cuidado físico, à alteridade e à responsabilidade sobre as próprias escolhas, sem os quais é impossível, pensando nas demandas deste complexo século XXI, planejar, projetar sonhos e transformá-los em realidade. Nesse sentido, propomos algumas ações bastante concretas nesta coleção. Nos capítulos que compõem este volume, por exemplo, os alunos são convidados a:

- aprender a trabalhar cooperativamente para desenvolver um *podcast* (no capítulo 1, "Quando a música quer ser crítica");
- criar um candidato próprio a prefeito (com uma plataforma coerente e viável) e escrever *e-mails* formais (capítulo 2, "Política é coisa séria");
- organizar um festival esportivo (capítulo 3, "Tem esporte na minha comunidade?");
- desenvolver um documentário digital contendo a história da turma (capítulo 1, "Representar para documentar a (nossa/sua) realidade");
- aprender a escrever um perfil pessoal para ser exposto em um mural e a debater, e experienciar ser oradores e organizar um concurso de *cosplay* (capítulo 2, "Juventude(s)");
- realizar várias atividades físicas (nos capítulos 3 de cada unidade).

Independentemente do campo de atuação social e das experiências exploradas em cada unidade, estão distribuídas por

REPRODUÇÃO PROIBIDA

elas os boxes **Inspira?**. Por meio deles, os alunos se perguntam (daí o ponto de interrogação) se determinadas trajetórias de vida, projetos profissionais, ações sociais etc. apresentados nos capítulos dialogam com seus próprios projetos de vida. Dessa forma, os alunos são convidados a pensar, todo o tempo, sobre o que desejam para seu futuro, inspirados não por boxes biográficos, em geral mais burocráticos, mas por perguntas. É o que ocorre no capítulo 2, "Política é coisa séria", em que os alunos conhecem uma artista performática, Berna Reale, que também é uma perita criminal no Pará, e são convidados a pesquisar o que essa profissional faz e a pensar nesse tipo de ocupação como uma possibilidade de projeto de vida.

Sugerimos que algumas das inúmeras atividades que contribuem para o projeto de vida dos alunos, relacionadas às *experiências* propostas nos seis volumes desta coleção, sejam realizadas em horários especiais, de preferência nos contraturnos ou aos sábados, com grupos mesclados, em configurações distintas das adotadas nas aulas regulares. Além disso, seria ideal que os alunos montassem cadernos pessoais customizados para guardar suas reflexões sobre projeto de vida. Esses cadernos poderão ser revisitados pelos alunos constantemente e no final do processo serão úteis para organizar os projetos pessoais deles.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

DWECK, Carol. *Mindset*: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2017.

Carol Dweck, motivada a compreender como alunos em idade escolar lidam com desafios e dificuldades, pesquisou quais eram as estratégias utilizadas por eles para resolver uma série de quebra-cabeças complexos. Ela observou que, enquanto alguns demonstraram apreço ao desafio e reagiram de maneira positiva, outros enxergaram a atividade, mesmo tentando pouco ou nada, como um fracasso e como algo pouco estimulante. Ao longo de mais de vinte anos de pesquisa, a psicóloga conduziu diversos estudos nessa linha e concluiu que não somos ensinados a pensar sobre as nossas habilidades para aprender e que a opinião que alguém constrói a respeito de si mesmo afeta a forma como a sua vida será encaminhada. Ela constatou também que há duas formas diferentes de lidar com o erro, de se conectar com as pessoas, de olhar para as nossas habilidades pessoais e de se relacionar com as situações diárias, inclusive aquelas relacionadas ao aprendizado: pela "Mentalidade Fixa" ou pela "Mentalidade de Crescimento".

Na Mentalidade Fixa, há a crença de que as nossas qualidades e as dos outros são fixas, ou seja, vemos os traços de personalidade como imutáveis. As dificuldades encontradas no percurso são sentidas como vergonhosas e são um convite à desistência. Essa mentalidade limita o aprendizado, pois não há espaço para falhas. Já na Mentalidade de Crescimento considera-se que os traços de personalidade podem ser desenvolvidos e aprimorados por meio da combinação de orientação, esforço e prática. Adolescentes com essa mentalidade, por exemplo, enxergariam, segundo Dweck, esse período da vida como uma época de oportunidades, de aprender novos conteúdos, de descobrir do que gostam e de pensarem no que querem se tornar no futuro.

Adolescência e saúde mental

O Ensino Médio é um mundo habitado predominantemente por adolescentes e, como já discutimos neste MP, esses jovens são complexos: amam e odeiam intensamente, sofrem, riem, choram...

Como vimos com Contardo Calligaris (2009), esses jovens vivem sob uma espécie de "moratória", têm sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e carregam uma certa obrigação de serem felizes; vimos também com Siegel (2016)[7] que não são os "hormônios em fúria [que] fazem com que jovens 'enlouqueçam' ou 'percam a cabeça'" (p. 7), mas "o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro" (p. 7) e, segundo o psiquiatra, essas "alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente" (p. 112): busca por novidades, engajamento social, aumento da intensidade emocional, que "dá uma vitalidade maior à vida", e exploração criativa.

Para lidar com esse turbilhão complexo, a escola precisa ser um ambiente seguro e saudável que privilegia a promoção de bem-estar de crianças, adolescentes, educadores e funcionários. É essencial que estejamos todos atentos à saúde mental de nossos adolescentes.

Mas, afinal, o que significa promoção de saúde mental?

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define como saúde mental o estado de bem-estar, no qual o sujeito é capaz de usar as próprias habilidades para recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com sua comunidade. A saúde mental está ligada a diferentes dimensões humanas: ao pensamento, aos sentimentos e à afetividade, à capacidade criadora, às condições e às manifestações desses aspectos na vida. A promoção de saúde está relacionada a uma concepção de bem-estar geral, de qualidade de vida, de acesso às condições básicas da existência.

As práticas e atitudes de promoção de saúde e prevenção ao sofrimento psíquico, no que tange ao combate a fenômenos como a violência autoprovocada (automutilação e suicídio) e ao *bullying*, envolvem cuidados e propostas de atividades dirigidas a todos os atores que compõem a instituição escolar. Nessa perspectiva, é importante considerar que alunos, professores, coordenadores, diretores, colaboradores administrativos, assistentes de pátio, profissionais da limpeza, da cantina e da portaria fazem parte desse sistema e devem ser considerados agentes e receptores de qualidade de vida e de bem-estar na escola.

O que é violência autoprovocada?

A OMS subdivide a violência autoprovocada em dois tipos: comportamento suicida e agressão autoinfligida. O comportamento suicida inclui pensamentos suicidas, tentativas de sui-

7. Neste parágrafo, todas as citações foram retiradas de SIEGEL, Daniel J. *Op. cit.*

REPRODUÇÃO PROIBIDA

cídio e suicídios propriamente ditos. A agressão autoinfligida ou autoagressão inclui os atos de automutilação.

O suicídio é uma questão de saúde pública e de relevância mundial. Ao contrário do que se pode pensar, construir programas e ações de prevenção, abordar e falar sobre o tema são fatores protetivos do comportamento suicida. Portanto, ações preventivas na escola promovem um ambiente favorável para o desenvolvimento da saúde emocional das crianças e dos jovens.

A automutilação ou *cutting* (do verbo cortar, em inglês) é uma prática que consiste em ferir o próprio corpo. É mais comum que tal comportamento ocorra na adolescência. Os cortes são geralmente feitos em regiões do corpo ocultadas pelas roupas, como barriga, coxas e braços.

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

A Lei nº 13.819, promulgada em 26 de abril de 2019, institui a "estratégia permanente do poder público para a prevenção desses eventos e para o tratamento dos condicionantes a eles associados".[8] A regulamentação da política nacional brasileira de prevenção da automutilação e do suicídio determinou a oferta de serviço de atendimento telefônico gratuito e sigiloso destinado a pessoas com sofrimento psíquico.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: **prevenção primária** – um conjunto de ações que visam evitar a ocorrência; **prevenção secundária** – ações que promovem a interrupção de alguns casos evidentes; **prevenção terciária** – após a situação instalada, se promovem ações de tratamento e providências.

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

O que o professor e a escola podem fazer?

A OMS estabelece uma série de orientações de prevenção ao suicídio e editou um manual para nortear a prática de atenção primária: *Prevenção ao* suicídio*: um manual para profissionais da saúde em atenção primária*. Nesse documento, há orientações para prevenção e nele se ressalta a ideia de que o contato inicial com a pessoa que fala em suicídio é muito importante.

Todas as pessoas que compõem a comunidade escolar precisam estar conscientes da importância das atitudes de cuidado. Não banalizar a fala do aluno que expressa algum sofrimento é o primeiro ato de prevenção à violência autoprovocada. Por exemplo, quando o aluno disser: "Eu estou cansado da vida" ou "Não há mais razão para eu viver", ele precisa ser acolhido e ouvido, jamais ignorado. Se o professor não se sentir competente para tal tarefa, deve pedir ajuda e encaminhar essa conversa para alguém da escola que julgue mais capaz, como um coordenador ou o diretor.

O manual da OMS descreve atitudes importantes no contexto da comunicação com uma pessoa que apresenta a chamada "ideação suicida": ouvir atentamente; ficar calmo; empatizar com os sentimentos da pessoa; dar mensagens não verbais de aceitação e respeito; expressar respeito pelas opiniões e valores da pessoa; conversar honestamente e com autenticidade; mostrar sua preocupação, cuidado e afeição; focalizar nos sentimentos da pessoa (p. 14).

O material também lista atitudes que devem ser evitadas ao se comunicar com a pessoa que apresenta "ideação suicida": interromper com frequência; ficar chocado ou muito emocionado; dizer que está ocupado; tratar a pessoa de maneira que a coloca numa posição de inferioridade; fazer comentários invasivos e pouco claros; fazer perguntas indiscretas (p. 14).

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

Quando houver uma situação em que um aluno cometa suicídio, é necessário que a escola também atue com os demais. O conjunto de ações realizadas nessa situação é denominado "posvenção". Tal termo foi introduzido no Brasil a partir dos estudos de Karen Scavacini (2011-2018).

A "posvenção" consiste em um conjunto de atividades, intervenções, suportes e assistências apropriadas após o suicídio cometido, com o objetivo de auxiliar os alunos, ou seja, apoiar pessoas com a vida afetada pela morte. A ideia é intervir nos amigos, irmãos, pais, professores, colegas da escola e buscar estratégias para desenvolver resiliência e postura de enfrentamento de problemas para que eles possam viver com menos estresse e maior produtividade (Scavacini, 2018).

Além da promoção de um ambiente favorável à saúde mental, os professores e a escola devem propor atividades que privilegiem fatores protetivos e desenvolvam competências socioemocionais: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, em diálogo com o que preconiza a BNCC.

8. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796>. Acesso em: 25 maio 2020.

MODERNA

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

<https://www.cvv.org.br/>

O Centro de Valorização da Vida (CVV) presta serviço voluntário e gratuito de apoio emocional e prevenção ao suicídio para todas as pessoas que precisam conversar, sob total sigilo e anonimato pelo telefone 188 e pessoalmente.

O que é *bullying*?

Infelizmente, a violência na escola faz parte da vida de muitos educadores e alunos. Conflitos interpessoais, danos ao patrimônio público e ações criminosas são algumas formas de violência. As ações violentas às vezes extrapolam a competência da instituição escolar e devem ser sanadas com auxílio de outras instituições, como o Conselho Tutelar e até mesmo intervenção policial.

A prática de violência denominada *bullying,* palavra da língua inglesa sem termo equivalente na língua portuguesa, diz respeito a um conceito bem complexo e passou por diversas reflexões desde as décadas de 1970-80, sobretudo com os estudos de Dan Olweus, psicólogo sueco-norueguês, professor-pesquisador na Universidade de Bergen (Noruega). Atualmente, o *bullying* é definido como ato de intimidação sistemática ocorrida principalmente na esfera escolar. A prática de *bullying* envolve um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivação evidente, tomadas por um ou mais alunos contra seu(s) colega(s), causando dor e sofrimento ao outro.

Na maioria das vezes, o *bullying* envolve os seguintes elementos: autores (agressores), alvos (vítimas) e espectadores (plateia) dessa agressão. Segundo Tognetta e Vinha (2008), "os termos autores e alvos definem melhor os personagens do que agressores e vítimas, pois se considera que todos os envolvidos necessitam de ajuda".

Em muitos casos, os autores escolhem seus alvos utilizando como critério a desigualdade de poder (diferenças socioeconômicas, culturais, religiosas, de idade etc.). Essa escolha também pode se dar por características físicas e psicológicas específicas, como a timidez do alvo, especificidades na fluência verbal (gagueira, por exemplo), etnia, peso, altura, modo de se vestir, entre outras.

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

Não é incomum que os alvos se tornem agressores quando encontram alguém mais frágil do que eles. Tal mecanismo costuma ocorrer porque a vítima pode buscar uma compensação psicológica e um desejo de pertencer a determinado grupo de autores. A hostilidade costuma ser cíclica e, em alguns casos, torna-se uma forma de relação social entre jovens de determinados grupos.

No *bullying*, os espectadores são considerados também autores da violência. Tognetta e Vinha (2008) apontam que eles podem ser classificados de duas formas: ativos ou passivos. Os ativos se tornam uma espécie de plateia que contribui com a agressão, expressando incentivo ao *bullying* por meio de palavras, risadas, olhares. Os passivos, diferentemente, são silenciosos e não têm iniciativa para manifestar oposição nem concordância. O silêncio da plateia pode ocorrer por razões como o medo de ser o próximo alvo dos agressores, por não ter empatia ou simplesmente por não perceber o ato como injustiça.

Com a popularização dos meios digitais, a prática de intimidação sistemática tem ocorrido com frequência também por meio da internet. Essa modalidade virtual, o *cyberbullying*, ocorre majoritariamente pelos *smartphones*, aparelhos que possibilitam acesso às redes sociais. Como se sabe, esses dispositivos móveis costumam conter uma série de aplicativos, além de enviar mensagens instantâneas rapidamente e de possuir câmeras fotográficas e filmadoras. O *cyberbullying* expõe muito mais a vítima ao cenário público e extrapola o ambiente institucional da escola. Os estudos sobre *bullying* foram significativamente ampliados após o surgimento dessa modalidade de violência virtual. A legislação brasileira, através da Lei nº 13.185, promulgada em 6 de novembro de 2015, instituiu o *Programa de Combate à Intimidação Sistemática* (*bullying*).

O *bullying* é um assunto emergente que exige atitudes de cuidado por parte de toda a comunidade escolar. Prevenção e intervenção são essenciais, apresentam interfaces e importante intersecção. Trabalhos que atravessam as práticas pedagógicas cotidianas aliadas ao desenvolvimento de uma cultura de paz são meios de promoção de um ambiente saudável dentro do espaço escolar. Nessa concepção, em lugar de programas de intervenção que privilegiam a reação ao *bullying*, a escola pode investir em ações preventivas. Com isso, tanto o comportamento violento dos alunos quanto suas consequências podem ser evitados.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: primária, secundária e terciária. A **prevenção primária** consiste em um conjunto de iniciativas que têm como objetivo evitar a ocorrência de *bullying*: promoção de um ambiente de escuta respeitosa entre os alunos que privilegie uma cultura de paz; elaboração de sequências didáticas em que se privilegie a vivência e apreciação de diferentes linguagens artísticas; criação *de círculos de qualidade*[9] (um tipo de assembleia que consiste em promover a identificação, análise e resolução de um problema comum); criação de agremiações de alunos. A **prevenção secundária** consiste em ações que promovem a interrupção de casos evidentes: trabalho com textos e filmes/séries com

9. Estratégia baseada em: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. *In:* CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos%20em%20conflito.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

temas que envolvam conflitos e disputas; planejamento de sequências didáticas e aulas com temas que envolvam *bullying* e *cyberbullying*; promoção da Ajuda entre Iguais ou Sistema de Apoio entre Iguais/SAI (formação de um grupo de crianças ou adolescentes que atuem como conselheiros e ajudem seus pares que sofrem *bullying*, acolhendo-os em suas dificuldades) (Tognetta e Vinha, 2008). A **prevenção terciária** é um conjunto de ações de tratamento e providências promovidas após a situação instalada: intervenção social; intervenção nos "autores" (atividades que estimulem a cooperação dos estudantes nos espaços de convivência); intervenção nos "alvos" (propostas de estratégias de desenvolvimento da assertividade para vítimas e exercícios de habilidades sociais que podem reforçar a autoestima das vítimas para que elas se defendam de seus agressores).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

MUSZKAT, Malvina Ester. *Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações*. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

A autora apresenta uma série de propostas bem simples e acessíveis para a mediação de conflitos no contexto escolar.

Para exemplificar como esta coleção pode contribuir para a saúde mental dos adolescentes, na unidade 2, que trabalha *A experiência de ser jovem*, no capítulo 2 sobre autorrepresentação da juventude, "Juventude(s)", propomos uma atividade, em diálogo com as ideias de autocuidado e empatia, que traz à tona a questão da depressão e da ansiedade, transtornos que marcam a contemporaneidade. Consideramos que essa reflexão sobre os jovens não pode desconsiderar esse aspecto, tendo em vista haver, segundo a OMS, entre 10% e 20% dos jovens com esses problemas (dados de 2018).

Entre os textos que os alunos leem nesse capítulo 2 e que estão diretamente relacionados aos cuidados com a saúde mental, está o webquadrinho de Julian Franco, da série intitulada "Relatos de um dia incrivelmente mediano", produção bastante introspectiva que lida com temas existenciais. Os alunos também são convidados a ler, nesse mesmo capítulo, um webquadrinho de Raquel Segal, "Continue vivo". As produções dessa artista costumam tratar de temas sentimentais, mas, em atenção à campanha de prevenção ao suicídio, chamada "Setembro Amarelo", ela publicou tirinhas com essa temática. Como estratégia para proporcionar o bem-estar mental dos jovens, nesse capítulo, em que se discutem campanhas de prevenção ao suicídio, depressão e ansiedade, os alunos também aprendem formas saudáveis de se expressar por meio das seções **E se a gente se apresentasse?**, **E se a gente dançasse o passinho?**, **Experimentando ser orador**, **E se a gente pesquisasse?** e **Expressão**, em que produzem, divulgam e participam de um evento de *cosplay*, prática que estimula – como já mencionamos – o processo criativo e se mostra uma forma lúdica de lidar com os problemas reais.

Como esta coleção foi inteiramente concebida para falar com e sobre o jovem, há nela inúmeras oportunidades para a promoção de debates, de bate-papos e de projetos (**Fala aí!**, **Bate-papo de respeito**, **Papo aberto, E se a gente...?**, **Experimentando, Expressão**, **Bora pra quadra?, Inspira?**), estratégias importantes para a capacitação de uma escuta ativa e respeitosa por parte dos alunos e para a realização de ações colaborativas, ligadas à expressão artística, cidadã e esportiva. Professor, não deixe de utilizar esses momentos para garantir um espaço de bem-estar que contribua para a saúde mental de todos e para a instalação de uma cultura de paz. A escola precisa ser um espaço em que o aluno tenha certeza de que vai encontrar justiça, diálogo, lazer, arte e debate.

Um mundo na coleção e na vida dos jovens

A primeira CG da Educação Básica da BNCC propõe que os conhecimentos historicamente construídos pelos estudiosos das quatro áreas do conhecimento devem estar a serviço do entendimento e da explicação da realidade. O mesmo se dá com a primeira CEL, que defende que a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais deve ser mobilizada para ampliar as formas de participação social do jovem e para que ele compreenda e faça uma análise crítica de sua realidade. O fato de serem essas as competências que abrem os quadros de competências gerais e específicas da Base já sugere a vocação desse documento: garantir que os currículos das escolas brasileiras se conectem de forma direta com o mundo, com a realidade que cerca os alunos.

A BNCC também reforça que não basta os alunos adquirirem *saberes* (conhecimentos, habilidades e valores), é necessário que eles *saibam o que fazer com esses saberes*, ou seja, que sejam capazes de mobilizar "conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (p. 13). A BNCC defende, portanto, que a escola não pode mais ficar apartada da vida real. Ela precisa formar alunos motivados e engajados,[10] que se sintam capazes de atuar sobre suas realidades e sobre a realidade do mundo porque as conhecem e as discutem cotidianamente com seus colegas e professores nas aulas.

Para tratar da realidade, é necessário que o currículo das escolas contemple, nas várias áreas do conhecimento, temas contemporâneos, abordados, como preconiza a BNCC, "preferencialmente de forma transversal e integradora" (p. 19). É essencial, ainda, que a escola possibilite "uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens" (p. 488).

Nesta coleção, que parte da proposta de vivências concretas de *experiências* pelos alunos a partir da(o) mobilização/desenvolvimento de competências e habilidades, as CEL 1, 2, 3 (que se articulam com as CG 1, 2, 3) são trabalhadas todo o tempo em todos os capítulos, de forma transversal.

10. A BNCC trata de engajamento e motivação na p. 17.

EM ODEIA

A título de exemplo, neste volume, na unidade 1, ancorada n*A experiência da participação política*, dentro do campo de atuação na vida pública, os alunos exploram canções contemporâneas de Emicida e Chico Science & Nação Zumbi que tratam de questões sociais brasileiras contemporâneas, são convidados a compor e apresentar uma canção do gênero musical *rap*, criam um candidato que se lançará a prefeito para sanar os problemas reais que uma cidade enfrenta, aprendem a fiscalizar acessando o *site* da Câmara dos Deputados, analisam uma fotografia de uma *performance* gravada em um lixão, acompanham um trajeto de denúncia de problemas relativos à zeladoria de seu município, criam um festival esportivo, entre outras ações.

Na unidade 2, *A experiência de ser jovem*, em conjunto com outros assuntos ligados à realidade contemporânea, os alunos reescrevem suas próprias histórias, leem o fragmento de uma peça teatral escrita a partir das questões reais de jovens de escola pública, criam um documentário digital sobre seus medos, sonhos, frustrações, amores e projetos de vida, discutem temas como transtorno de ansiedade, têm oportunidade de vivenciar expressões jovens da dança – como o passinho – e debatem sobre a visão que a geração *boomer* tem acerca dos adolescentes de hoje.

Corroborando a ideia de que um livro didático só tem sentido na atualidade se se comunicar com o mundo real, por meio das *experiências* propostas por esta coleção, os alunos (só neste volume): ouvem músicas contemporâneas que objetivam analisar criticamente a realidade brasileira; discutem práticas políticas institucionalizadas (e outras não institucionalizadas) para refletir sobre o exercício democrático; problematizam a hegemonia de alguns esportes, em detrimento de outros; aproximam a vida da arte por meio da investigação do gênero teatro-documentário; refletem sobre contextos em que a linguagem amplia as possibilidades de representação das juventudes; conscientizam-se da importância, para a saúde dos jovens, das práticas corporais; discutem a morte como mote para a dança e para a literatura; falam sobre padrões de beleza; (na coleção como um todo) os aprendizes investigam de que forma uma dança criada nas periferias, como o passinho, se transforma em produto altamente rentável; exercitam diferentes olhares sobre a prática de um esporte controverso como o MMA; entram em contato com criadores que, em parceria com o público, utilizam o teatro como forma de ampliar a consciência crítica dos espectadores; transformam-se em curadores, coletando dados, pesquisando, divulgando e checando informações; entendem de que forma aquilo que eles escolhem consumir artisticamente hoje está ligado ao trabalho do jornalismo cultural e dos assessores de imprensa; conhecem um tipo de música experimental que aproveita os sons quase banais do cotidiano em suas composições; compreendem de que forma uma arte como a dança pode sair dos palcos convencionais e adentrar a vida cotidiana das cidades; conhecem danças populares, que não envelhecem e que são patrimônios imateriais importantíssimos para a identidade dos brasileiros, como o frevo; aprendem a identificar de que forma um conhecimento científico, inacessível para os leigos, se transforma em artigo e vídeo de divulgação científica; analisam criticamente o fenômeno das chamadas *fake news*, da pós-verdade, da manipulação possibilitada pelos algoritmos; percebem a importância das empresas de *fact-checking* no combate à desinformação; realizam estudos de caso no campo esportivo; entre outros *saberes* (conhecimentos, habilidades e valores).

Com isso, os estudantes são capazes de mobilizar "conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (p. 13), como preconiza a BNCC (adiante, fornecemos quadros que mostram, em cada um dos volumes desta coleção, quais *experiências* são propostas nas unidades e que saberes estão ligados a elas).

No LE, nas páginas finais, e mais adiante neste MP apresentamos os temas contemporâneos transversais (segundo documentos oficiais ligados à BNCC) que são contemplados em cada um dos volumes desta coleção e as culturas juvenis abordadas.

Experimentar para poder *experienciar* o mundo

Tratemos agora da *experiência*. Como já vimos, grande parte do documento da BNCC do Ensino Médio se ocupa de defender a garantia de que as escolas coloquem os jovens como "*protagonistas*[11] de seu próprio processo de escolarização" (p. 463). Também é recorrente a ideia de que é necessário que os professores proporcionem "*experiências* e processos" que garantam essas "aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o *enfrentamento* dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas" (p. 463). A BNCC também afirma que a escola precisa ser um ambiente em que "os estudantes reflitam sobre suas *experiências* e aprendizagens individuais e interpessoais" (p. 465), relacionem teoria e *prática* para que resolvam "problemas da realidade social, cultural ou natural" (p. 466), tenham "*postura empreendedora*, ética e responsável" (p. 466), busquem "*participação* política e social" (p. 467) e estejam abertos "às percepções e *experiências*, mediante a capacidade de *imaginar* e *ressignificar* os cotidianos e rotinas" (p. 482).

A Base defende que é no "ambiente escolar que os jovens podem *experimentar*, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro" (p. 473). Nota-se, portanto, que a ideia de *experiência* tem primeiro plano na Base e no novo tipo de educação que ela propõe que os jovens brasileiros passem a ter no Ensino Médio.

Abordaremos a seguir o conceito de *experiência* com o qual dialogamos e, mais adiante, explicaremos a forma como ele aparece nesta coleção.

Sabemos que a palavra *experiência* já se banalizou não só no meio educacional, mas também no meio artístico. Até mesmo a publicidade já a incorporou em seu discurso.

11. Os destaques em textos da BNCC deste tópico são nossos.

REPRODUÇÃO

Não é incomum, por exemplo, que não mais se "vendam" viagens ao consumidor, mas *experiências*. Contudo, o que significa exatamente viver uma *experiência*? Qualquer vivência pode ser considerada uma *experiência*?

Em 2001, o professor Jorge Larrosa Bondía (Universidade de Barcelona, Espanha) proferiu uma conferência no I Seminário Internacional de Educação de Campinas que já se tornou um clássico entre os educadores brasileiros. Em "Notas sobre a experiência e o saber de experiência",[12] Larrosa investiga o termo *experiência* e dá pistas importantes para os educadores sobre a importância desse modo de viver.

Segundo o educador espanhol, nem toda vivência pode ser considerada uma *experiência*. "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (p. 21), porque ela tem o poder de nos atravessar de maneira intensa e, eventualmente, de transformar nosso olhar ou nossa postura no mundo. A e*xperiência*, dessa forma, "não [é] o que se passa, não [é] o que acontece, ou o que toca" (p. 21). O ato de experienciar, para Larrosa, é absolutamente pessoal, jamais impessoal.

A escola, sabemos, com a sua organização hierárquica secular, tem proporcionado poucas *experiências* efetivas aos alunos e, certamente, aos educadores, o que ajuda a explicar a desmotivação desses dois atores essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a escola, instituição inserida em um mundo cada vez mais acelerado, tem proporcionado escasso tempo de parada, de suspensão, de reflexão e, sobretudo, de escuta ativa. Muitas vezes, o estudo de um conto, em uma aula de Língua Portuguesa, serve apenas para ensinar determinadas características desse gênero textual e não há espaço para que os alunos "sintam" o que leram, falem sobre o que leram, escrevam sobre o que pensaram ou não há tempo para que eles dividam com seu professor e colegas os temas do texto que os atravessaram e que os ajudam a entender quem eles são no mundo. Ler literatura, nesse caso, restringe-se apenas a decodificar e classificar. Isso não é uma *experiência*, na visão de Larrosa (tampouco na dos autores desta coleção).

O contato dos alunos com a riqueza de uma peça de teatro, em uma aula de Língua Portuguesa (ou de Arte e Língua Portuguesa ou, ainda, de Linguagens e suas Tecnologias), para citar outro exemplo, pode ser tão superficial que o máximo que eles aprendam – para esquecer na semana seguinte – é que um texto teatral é estruturado em cenas e atos, nele há rubricas e falas e conta com atores para interpretar os personagens criados pelo autor.

Algo muito diferente, por exemplo, de o aluno ler, em grupo, cenas de uma peça teatral clássica como *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, e de uma obra contemporânea teatral como *Elza*, de Vinícius Calderoni, depois discutir esses textos, compará-los, conhecer resenhas, *teasers*, sinopses e *releases* produzidos por profissionais a partir deles, e deixar-se ser invadido pelos jovens amantes de Verona e pelas Elzas que, como o aluno adolescente, vivem tantos conflitos internos e sociais. Depois, arriscar viver Romeu (ou Capuleto, Páris, Criado, Benvólio ou ainda Ary Barroso, Elza, Rosária, Avelino...) em uma encenação escolar adaptada e atualizada (por ele e por seus colegas) e se apresentar para uma plateia com quem poderá, após a peça, trocar *experiências*. Bem diferente, do mesmo modo, de esse aluno poder assistir a uma montagem profissional de *Romeu e Julieta* ou de *Elza*, encenada em um palco, de ver adaptações dessas peças para o cinema ou, ainda, de ver uma gravação de uma delas. Sobre isso, Larrosa nos lembra que "a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço" (p. 24).

Acreditamos que os estudantes só desenvolverão competências e habilidades "que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes [que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias] simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral" (BNCC, p. 481) em uma escola verdadeiramente aberta à *experiência*, que possibilite que os alunos se "ex-ponham". Larrosa chama nossa atenção para este fato: "Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'" (p. 25). Neste volume, na unidade 4 (situada no campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, dentro d*A experiência de estudar*, no capítulo "Que história é essa de nobre esporte bretão?"), o aluno é convidado a se "ex-por", como define Larrosa, e não a apenas teorizar, quando, na seção **Expressão**, simula jogos populares que antecederam o esporte.

A BNCC, no tópico "A área de Linguagens e suas Tecnologias", trata com ênfase da importância do reforço à "autoria" dos jovens para que haja desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Essa noção, no nosso entender, também está diretamente ligada à ideia de *experiência*. O aluno só se torna autor de seus projetos se puder, ainda que mediado por um professor, *experienciá-los* também de forma individual, particular, autônoma.

Nessa direção, Larrosa afirma que "o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas

12. Todas as citações que se seguem estão em LARROSA BONDÍA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação* [*on-line*], n. 19, 2002.

a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (p. 27). A escola precisa, por isso, ser o espaço da coletividade, mas sem perder de vista o individual, pois "o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (p. 27). Para garantir essa autoria, a coleção é atravessada por seções e boxes como **E se a gente...?**, **Expressão**, **Desafio de linguagem**, **Experimentando**, **Bora pra quadra?**.

Neste volume, por exemplo, na unidade 1, *A experiência da participação política*, no capítulo 1, "Quando a música quer ser crítica", na seção **Expressão**, os alunos são convocados a experienciar o *rap* não só ouvindo esse gênero musical, mas por meio da composição e apresentação de uma canção original criada por eles, expressando seus anseios. No capítulo 1, "Representar para documentar a (nossa/sua) realidade", dentro da unidade 2, *A experiência de ser jovem*, os alunos experimentam o teatro criando um documentário cênico digital, em forma de mosaico composto de pequenos vídeos, com histórias da turma que resgatam sonhos, medos, frustrações e amores. Na unidade 3, *A experiência da finitude*, no capítulo 1, "Dançar a morte é possível?", os alunos, além de estudar expressões que buscaram formas de elaboração artística do luto, são convidados a criar suas próprias releituras do clássico *A morte do Cisne*, a exemplo da versão *hip-hop* vista por eles. No capítulo 2, "Podemos falar sobre a morte", os alunos experimentam escrever contos e minicontos que tratam da finitude da vida. Na unidade 4, *A experiência de estudar*, no capítulo 3, "Que história é essa de nobre esporte bretão?", os alunos têm a oportunidade, na seção **Bora pra quadra?**, de experienciar, na prática, a sociogênese do esporte.

Finalmente, relembramos, na esteira das concepções de Larrosa, que em uma escola devem conviver os *experimentos* (que simulam as práticas científicas) e a *experiência*, cada um com seus ganhos, porque, segundo o autor, "se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartir a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'" (p. 28).

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

LARROSA BONDÍA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 30 maio 2020.

Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME.

Jorge Larrosa Bondía é doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde atualmente é professor titular de Filosofia da educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* (Vozes, 1998) e *Pedagogia profana* (Autêntica, 1999). Na conferência, Larrosa faz uma extensa investigação do vocábulo "experiência" em várias línguas para tratar desse conceito.

III. A área de Linguagens e suas Tecnologias

Abordagem teórico-metodológica

Esta coleção, como se sabe, é constituída por um conjunto de seis volumes (além de uma obra específica de Língua Portuguesa) que integram os componentes Arte, Língua Portuguesa e Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias.

A ideia de que é necessário – a partir da implementação do chamado Novo Ensino Médio – "repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas" (p. 467-468), é bastante contundente na BNCC. Nessa direção, esse documento defende também que "as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela".

No tópico que trata especificamente da área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC afirma, mantendo sua coerência, que é essencial que "os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral" (p. 481).

A BNCC, portanto, estabelece um enorme desafio para os educadores brasileiros: educar alunos protagonistas para o mundo contemporâneo, dentro de uma área comum, sem "excluir necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos" (p. 470), mas "garantindo o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade" (p. 470). A Base não deixa de reconhecer que esse modo de educar exige "trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino" (p. 470).

Esta coleção se propõe a contribuir com essa empreitada, ainda que reconheça seus limites e os dos professores brasileiros que a utilizarão em seus cotidianos. Como afirmamos na abertura deste MP, como educadores-autores responsáveis e

EM ABERTA

comprometidos, é importante partir do pressuposto de que será imprescindível a existência de uma etapa de transição a fim de que as orientações dispostas na BNCC se tornem realidade em sua plenitude. Também relembramos que estes seis livros estarão nas salas de aula somente a partir de 2022, momento em que os professores terão classes constituídas por estudantes que tiveram acesso a cursos cujos currículos foram ancorados na BNCC apenas a partir de 2018 ou 2019. Além disso, não são poucos os professores brasileiros do Ensino Médio, sobretudo dos componentes Arte e Educação Física, que trabalham em duas ou três escolas, o que inviabiliza a quantidade de reuniões de área que seriam necessárias para construir cursos interdisciplinares consistentes. Levamos igualmente em conta na composição desta coleção as características dos bacharelados e licenciaturas que formaram os educadores de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física no Brasil, os quais são estruturados, na maior parte das vezes, em divisões disciplinares bastante rígidas.

Para contribuir com a superação gradual desses muitos obstáculos e imbuídos da convicção de que são necessárias mudanças profundas e urgentes na etapa final da Educação Básica, como propõem a BNCC, o Novo Ensino Médio e o Edital PNLD/2021, estruturamos esta coleção de uma forma bastante específica, a qual será apresentada a seguir.

Os campos de atuação social[13] como inspirações para as *experiências* propostas nesta coleção (dentro da área)

A BNCC afirma que, para "orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas[,] a área [de Linguagens e suas Tecnologias] propõe que os estudantes possam **vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias** (impressa, digital, analógica), situadas em **campos de atuação social** diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (p. 485).[14] Inspirada por essa orientação, esta coleção resgata o conceito de "campos de atuação social", "propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio" (p. 501), associando-os a uma série de atividades que convidam à ***experiência***, no sentido que Larrosa dá ao termo (ver discussão desse conceito no tópico anterior).

Cada um dos seis volumes contempla, dessa forma, a proposição de inúmeras *experiências* (individuais e coletivas), associadas (mas nunca restritas) aos campos de atuação social propostos para a área (campo da vida pessoal; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; artístico/artístico-literário). Portanto, em cada uma das quatro unidades que compõem os seis livros os alunos têm a oportunidade de *experienciar* vivências práticas e teóricas, dentro desses campos previstos pela Base para a área de Linguagens e suas Tecnologias, as quais contemplam saberes das artes, da língua que falam e das práticas corporais, além de conexões com outras áreas do conhecimento.

Assim, na primeira unidade deste volume, por exemplo, que se inspira no campo de atuação na vida pública, os alunos vivenciarão *A experiência da participação política*; na segunda unidade, *A experiência de ser jovem* (dentro do campo de atuação da vida pessoal); na terceira, *A experiência da finitude* (dentro do campo de atuação artístico) e na quarta unidade, *A experiência de estudar* (situada no campo de atuação de práticas de estudo e pesquisa). Destacamos o cuidado de não restringir toda a unidade a apenas um campo de atuação social. Essa estratégia certamente aproximará os estudos feitos no livro didático do que realmente acontece no dia a dia: somos, o tempo todo, atravessados por textos (verbais e não verbais) de variados gêneros, pertencentes a vários campos de atuação. O campo de atuação social, nesta coleção, serve, portanto, para inspirar o tipo de *experiência* que será proposto ao aluno em cada unidade e não para empobrecê-la ou artificializá-la.

O primeiro quadro a seguir torna clara a organização deste volume por *experiências*; o segundo traz os **temas contemporâneos transversais**[15] e as **culturas juvenis** abordadas neste volume.

13. O conceito de campos de atuação refere-se às esferas, histórica e ideologicamente definidas (Bakhtin, 1953-54), que organizam a produção, recepção e circulação de diferentes textos, concretizados em diferentes gêneros textuais. Os campos de atuação propostos pela BNCC representam, portanto, uma leitura didática de tal conceito, sendo uma diretriz organizadora das práticas de linguagem apresentadas, oferecendo distintas possibilidades de organização curricular. No caso desta coleção, os campos de atuação estão vinculados a "experiências" propostas pelos componentes que formam a área de Linguagens e suas Tecnologias, com exceção de Língua Inglesa.

14. Os grifos constam na BNCC.

15. A categorização segue recomendação da Proposta de Práticas de Implementação (2019) dos temas contemporâneos transversais na BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Atuação na vida pública	1. *A experiência da participação política*	1. Quando a música quer ser crítica 2. Política é coisa séria 3. Tem esporte na minha comunidade?
Vida pessoal	2. *A experiência de ser jovem*	1. Representar para documentar a (nossa/sua) realidade 2. Juventude(s) 3. Saúde na juventude: preciso me preocupar?
Artístico	3. *A experiência da finitude*	1. Dançar a morte é possível? 2. Podemos falar sobre a morte 3. Saúde é o que interessa?
Práticas de estudo e pesquisa	4. *A experiência de estudar*	1. Pesquisar para apreciar 2. Estudar para uma, estudar para muitas 3. Que história é essa de nobre esporte bretão?

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Temas contemporâneos transversais	Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Cidadania e civismo; Trabalho.	Vida familiar e social; Trabalho; Saúde.	Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Saúde; Trabalho.	Diversidade cultural; Trabalho.
Culturas juvenis	Cultura *hip-hop* (*rap*); expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*podcast*); movimento Manguebeat; atuação política do jovem.	Expressão de temáticas juvenis, como a escolha de um projeto de vida, por meio da linguagem teatral; escrita de depoimento sobre a própria trajetória de vida e gravação em vídeo; produção de documentário digital com as histórias de vida da turma; análise de textos de gêneros multimidiáticos que tematizam questões da juventude (*post* em rede social, webquadrinhos); atuação política do jovem; prática do *cosplay*; saúde na adolescência.	Recriação de dança clássica por jovem com experiência na cultura *hip-hop*; cultura *gamer*.	Criação de fanzine; reflexão sobre estratégias a serem empregadas na resolução de questões de questões de Enem e vestibular e sobre a importância da organização dos estudos no Ensino Médio; síntese de pesquisa por meio de técnica de produção audiovisual chamada animação em *whiteboard*.

Em outro volume, os alunos vivenciam *A experiência política* (inspirada no campo de atuação na vida pública); *A experiência artística* (inspirada no campo artístico); *A experiência de divulgar saberes* (ligada ao campo das práticas de estudo e pesquisa); *A experiência crítica* (campo jornalístico-midiático). Dentro desta coleção, há ainda um volume em que o campo de atuação da vida pessoal abre espaço para *A experiência profissional*; o campo jornalístico-midiático *para A experiência jornalística;* o campo artístico para *A experiência identitária;* o de práticas de estudo e pesquisa para *A experiência de me informar*. Há outro volume em que o campo de atuação na vida pública inspira *A experiência de se posicionar*; o artístico, *A experiência do novo*; o jornalístico-midiático, *A experiência da curadoria*; o de práticas de estudo e pesquisa, *A experiência de expor*. Um outro volume tem como inspiração o campo de atuação na vida pública para *A experiência de reconhecer direitos*; o artístico para *A experiência de ver os diálogos da arte*; o jornalístico-midiático para *A experiência midiática*; o das práticas de estudo e pesquisa para *A experiência de produzir conhecimento*. Finalmente, um volume parte do campo da vida pessoal para *A experiência de contar quem eu sou*; do artístico para *A experiência do grito*; do campo jornalístico-midiático para *A experiência do compartilhar*; do campo de práticas de estudo e pesquisa para *A experiência de descobrir*.

Como se trata de uma coleção (e não de um volume único), consideramos importante apresentar, nos quadros a seguir, as *experiências* (relacionadas aos campos de atuação social) organizadas por volume, a fim de que você possa selecionar aquelas que melhor se adequarem aos seus objetivos pedagógicos e tenha uma noção deste material como um todo. Além disso, elencamos os principais **temas contemporâneos transversais** e as **culturas juvenis** contemplados nos livros.

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Atuação na vida pública	1. *A experiência política*	1. Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite 2. O exercício democrático 3. O esporte pode ser uma experiência política?
Artístico	2. *A experiência artística*	1. Há música nos muitos sons que nos cercam 2. Teatro não é uma coisa só 3. Levanta a sombrinha que o frevo vai passar!
Práticas de estudo e pesquisa	3. *A experiência de divulgar saberes*	1. A dança ocupando o espaço e divulgando (seus) mundos 2. Traduzindo para descomplicar 3. Cultura popular: decifrando as danças.
Jornalístico-midiático	4. *A experiência crítica*	1. Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte 2. Avalanche de desinformação 3. Basquete: o importante é competir! Será?

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Temas contemporâneos transversais	Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Educação em direitos humanos; Trabalho.	Diversidade cultural; Vida familiar e social; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.	Diversidade cultural; Saúde; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.	Diversidade cultural; Cidadania e civismo; Educação em direitos humanos; Trabalho.
Culturas juvenis	Cultura *hip-hop* (grafite); atuação política do jovem.	Expressão de temáticas juvenis, como o amor, por meio da linguagem teatral.	Expressão por meio de gêneros multimidiáticos (vídeo, *playlist* comentada e *podcast*).	Produção artística de jovens artistas da MPB; criação de videorresenha; gamificação.

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Vida pessoal	1. *A experiência profissional*	1. Quando a música é uma profissão 2. Autoconhecimento e escolha 3. Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?
Jornalístico-midiático	2. *A experiência jornalística*	1. O valor do passinho é dado pela mídia? 2. Leitura com astúcia 3. Não é briga! É MMA!
Artístico	3. *A experiência identitária*	1. Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta 2. Afinal, quem nós somos? 3. Tem futebol na minha identidade!
Práticas de estudo e pesquisa	4. *A experiência de me informar*	1. Quando o teatro (in)forma 2. Eu sou o curador 3. Descobrindo novas aventuras

MODERNA

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Temas contemporâneos transversais	Diversidade cultural; Trabalho.	Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho; Meio ambiente.	Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Educação em direitos humanos; Vida familiar e social; Trabalho.	Diversidade cultural; Educação ambiental; Trabalho.
Culturas juvenis	Organização de um festival de música; construção de um mapa de profissões dinâmico *on-line*; reflexão sobre a escolha da profissão de atleta, sobretudo a de jogador de futebol, e de músico como projeto de vida.	Cultura *hip-hop* (dança passinho); expressão por meio de gêneros multimidiáticos (postagem em *blog* e reportagem digital).	Expressão da identidade étnico-racial por meio da linguagem poética; postagem de comentário em vídeo na internet; criação de álbum que retrate a identidade étnico-racial da comunidade escolar; reflexão sobre o futebol na construção da identidade brasileira.	Criação de cenas teatrais com temáticas sociais; protagonismo juvenil na defesa do meio ambiente; criação de fotorreportagem digital para publicação em redes sociais.

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Atuação na vida pública	1. *A experiência de se posicionar*	1. Quando a música é posicionamento 2. Preparando minha atuação política 3. Por que não praticar o *skate*?
Artístico	2. *A experiência do novo*	1. Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público 2. A literatura acontecendo agora 3. O que há de novo em saltar e balançar?
Jornalístico-midiático	3. *A experiência da curadoria*	1. Dançar, filmar, selecionar... 2. Uma seleção não aleatória 3. Virtual *vs* real: a curadoria nos jogos
Práticas de estudo e pesquisa	4. *A experiência de expor*	1. Processo de criação também pode ser espetáculo 2. A arte de comunicar 3. Vamos recriar jogos?

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Temas contemporâneos transversais	Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Direitos da criança e do adolescente; Trabalho.	Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.	Diversidade cultural; Trabalho.	Diversidade cultural; Educação em direitos humanos; Trabalho.
Culturas juvenis	Música como veículo de expressão de ideias; criação de festival de música na escola; participação do jovem em grêmio estudantil; Prática Corporal de Aventura (PCA) urbana (*skate*).	Expressão de sentimentos por esculturas efêmeras e ação performática; leitura de gêneros digitais (webquadrinho, instapoesia); hibridismo na literatura contemporânea; cultura *hip-hop* (*rap*); Prática Corporal de Aventura (PCA) (*rope swing*).	Análise e criação de videodança; cultura *gamer*; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*playlist* comentada); formação de clubes juvenis na escola.	Expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*gif*); criação de workshop; reflexão sobre o uso de tecnologias digitais na escola.

MODERNA

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Atuação na vida pública	1. *A experiência de reconhecer direitos*	1. Arte e cidadania combinam 2. Sim, eu tenho direitos 3. *Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos
Artístico	2. *A experiência de ver os diálogos da arte*	1. Dança-teatro: quando a expressividade é protagonista 2. Quando texto conversa com texto 3. Ginástica para todos: a arte de explorar
Jornalístico-midiático	3. *A experiência midiática*	1. Uma música para as multidões 2. Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica 3. Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo!
Práticas de estudo e pesquisa	4. *A experiência de produzir conhecimento*	1. Representar para preservar 2. Construindo conhecimento 3. Ioga: conhece-te a ti mesmo?

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Temas contemporâneos transversais	Educação em direitos humanos; Direitos da criança e do adolescente; Trabalho.	Diversidade cultural; Trabalho.	Diversidade cultural; Educação para o consumo; Trabalho.	Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Vida familiar e social; Trabalho.
Culturas juvenis	Leitura e análise de artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente; reflexão sobre a importância do esporte na vida do adolescente; leitura de fragmentos do Estatuto da Juventude e discussão sobre sua validade; atuação política do jovem.	Leitura e análise de cenas de *graphic novel*; expressão de emoções pela dança; criação de *fanfiction*; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (videominuto); uso da Ginástica para Todos (GPT).	Análise e pesquisa de fenômenos musicais *pop*; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*podcast*, *card*); discussão sobre a publicidade feita em mídias digitais, os influenciadores digitais e a midiatização e espetacularização do esporte.	Investigação das relações entre o teatro e as comunidades tradicionais; produção de cena teatral baseada em histórias reais (de familiares ou amigos); pesquisa científica no Ensino Médio; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*teaser*); prática de ginástica de conscientização corporal (ioga).

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Vida pessoal	1. *A experiência de contar quem eu sou*	1. Quando o teatro fala de seus criadores 2. Eu para os outros 3. As lutas na minha vida
Artístico	2. *A experiência do grito*	1. Dançar para dizer o que penso 2. A arte que provoca 3. Kiaaaai: o grito das lutas
Jornalístico-midiático	3. *A experiência do compartilhar*	1. A arte de compartilhar 2. (Com)Partilhar 3. Me concede uma dança?
Práticas de estudo e pesquisa	4. *A experiência de descobrir*	1. Músicas do nosso e de outros mundos 2. Descobrir junto 3. *Click*: descobrindo dançar a dois

MODERNA

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Temas contemporâneos transversais	Vida familiar e social; Trabalho; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.	Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.	Vida familiar e social; Educação em direitos humanos; Trabalho.	Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.
Culturas juvenis	Criação de um experimento cênico autobiográfico sobre a adolescência; análise e produção de carta de motivação para processo seletivo e de videocurrículo; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*gif*); práticas de movimentos de lutas.	Cultura *hip-hop* (*rap*, *breaking*, *slam*); expressão por meio do *breaking*; análise de conto sobre exclusão na educação; produção de enquete; análise e produção de manifesto organização de um evento de *slam* na escola; expressão por meio de jogos de luta de longa distância.	Produção de uma obra de caráter efêmero, baseada em maquete feita por jovens de uma comunidade; reflexão sobre comunicação no contexto da interação digital (*fake news* e *cyberbullying*); expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*prints* de tela e *meme*); prática de danças como o forró.	Pesquisa sobre músicas, produção de roteiro audiovisual e simulação de programa de TV; reflexão sobre a pesquisa e a divulgação científica como possibilidade de projeto de vida; discussão sobre algoritmos na internet; organização de fórum de debates sobre tema de interesse dos estudantes do Ensino Médio.

Os cinco campos de atuação social se transformam, portanto, nesta coleção de seis volumes, em 24 tipos de *experiências* diferentes, dentro das quais os alunos mobilizam/desenvolvem competências (gerais e específicas) e habilidades da área. Assim, se o aluno tiver acesso, nos três anos do Ensino Médio, aos seis livros de Linguagens e suas Tecnologias, ele terá sido convidado a viver (intensamente) 72 *experiências* – uma por capítulo – propostas na coleção, na ordem que você, professor, se tiver todos os volumes em mãos, considerar mais adequada para sua turma. Você poderá, inclusive, selecionar dos seis volumes apenas *experiências* inspiradas, por exemplo, pelo campo de atuação de práticas de estudo e pesquisa ou pelo campo artístico. Mesmo fazendo esse tipo de seleção, estará certamente trabalhando diversas CG, CEL e habilidades porque o desenvolvimento delas perpassa as unidades, independentemente dos campos em que as *experiências* estejam situadas e aos quais estejam ligadas. Esse tipo de flexibilidade de composição é, certamente, uma novidade na área de livros didáticos e, dialogando com o que defende a BNCC, "permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida" (p. 468).[16]

Esse agrupamento de *experiências* dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, ancorado na ideia que a BNCC tem de campos de atuação social, busca trabalhar o que a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7º, § 2º, citada como referência para a Base, chama de "contextualização", "diversificação", "outras formas de interação" e "articulação" "entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saber adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho" (BNCC, p. 479). Essa Resolução trata também da "transdisciplinaridade" como objetivo educacional, conceito que vale a pena problematizar.

Segundo Antoni Zabala (2002), "a transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações" (p. 33).

Considerando o alto grau de complexidade e, por consequência, de inviabilidade prática da *transdisciplinaridade* – sobretudo quando pensamos na realidade concreta das escolas brasileiras (nesse caso, públicas ou privadas) ou, arriscaríamos dizer, quando pensamos no próprio conceito de escola como ele se apresenta ainda hoje no século XXI –, a defesa que a própria BNCC faz da não exclusão obrigatória das disciplinas e o fato de o componente de Língua Portuguesa precisar ser obrigatoriamente "oferecido nos três anos do Ensino Médio" (p. 32), não almejamos alcançar esse tipo de relação entre os componentes. Acreditamos que o tipo de organização que propomos nesta coleção aponta muito mais para as práticas

16. Grifo consta na BNCC.

interdisciplinares possíveis de existir em uma escola real (e não hipotética) do que para as transdisciplinares.

Nesta coleção também fizemos uma opção clara por não trabalhar com temas ou projetos que associassem artificialmente (na nossa concepção) os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias. Esse tipo de prática já é comum nas coleções didáticas produzidas até agora e consideramos que seria necessário elaborar seis volumes inteiramente novos, com outros formatos que (sem se desconectarem dos limites da escola pública que existe hoje) dialogassem com as propostas da BNCC e com as novas expectativas dos jovens em relação à escola que desejam (e precisam) frequentar.

Nessa linha, os PCN+ (*Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*) nos lembram que "o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que, em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente [...] centrada na associação ensino-pesquisa" (p. 16).[17]

Os PCN+ mostram, como se vê, que a interdisciplinaridade ocorre "por uma prática docente comum", na qual os componentes mobilizam/desenvolvem diversas habilidades e competências gerais e específicas centradas na "associação ensino-pesquisa", e não necessariamente a partir de conteúdos ou temas comuns, como ocorre em grande parte das propostas que se autodenominam interdisciplinares. Ainda nessa direção, o estudioso Gonçalves Carlos (2007, p. 65)[18] explica que não se pode falar em "interdisciplinaridade sem a existência de disciplinas" e que a "interdisciplinaridade é ontologicamente dependente da disciplinaridade", concepção com a qual a BNCC concorda quando afirma que o Ensino Médio precisa trabalhar com novas formas de organização que integrem os componentes em áreas do conhecimento sem, necessariamente, excluir as disciplinas, "com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos" (p. 470).

Em síntese, seguindo essa abordagem, esta coleção é composta, no total, de 72 capítulos (inseridos, em 24 unidades), que se ancoram em *experiências,* inspiradas pelos campos de atuação social da área, mas não restrita a eles, as quais desenvolvem várias competências gerais e específicas e habilidades comuns à área, mas tivemos o cuidado de estruturar cada uma das unidades a partir dos três componentes, valorizando suas possiblidades de contribuição, o que permite aos professores liberdade para adotar vários formatos de aula e para buscar, em eventuais novos tipos de curso, integração entre saberes.

E de que forma isso ocorre? Os três capítulos que formam as unidades dos volumes partem sempre da mesma *experiência*. Em cada um deles, os alunos entram em contato com seções denominadas **Leitura** (**Leitura 1**, **Leitura 2**, **Leitura 3** etc.), compostas de textos ou obras de arte especialmente selecionados a fim de contribuir para a *experiência* proposta pela unidade. Questões presentes nas subseções **Papo aberto** e **Por dentro** auxiliam os alunos no desenvolvimento de determinadas habilidades, comuns aos três componentes ou específicas de cada um deles.

Depois, tendo angariado determinadas aprendizagens a partir das muitas leituras que fizeram, os alunos têm a oportunidade de acioná-las em um **Bate-papo de respeito**. Esse boxe exige que eles "conversem" com um "especialista" (artista, jornalista, cientista etc.) no assunto que estão tratando e com seus colegas. Trata-se de uma conversa em que não cabem opiniões sem embasamentos teóricos, os quais foram já desenvolvidos nas seções **Leitura**.

Após essas atividades, os aprendizes mobilizam seus saberes para a realização de uma atividade autoral na seção **E se a gente...?**. Essa atividade, que assume diferentes formatos e propósitos, envolve etapas, mais ou menos complexas, e pode ser individual ou convidar ao trabalho colaborativo. Outra seção que pode se seguir às leituras é **Experimentando**, em que os alunos produzem textos autorais de variados gêneros, seguindo etapas mais rigorosas.

Ao longo dos capítulos, os alunos também fazem pesquisas, contextualizadas, encomendadas pelo boxe **Investigue** e também podem pensar sobre seus projetos de vida por meio dos profissionais apresentados nos capítulos, especialmente nos boxes **Inspira?**.

Os estudantes finalizam o capítulo com as seções **Expressão** (ou **Bora pra quadra?**), que propõem uma ação coletiva, complexa, mas que também exige que se sigam etapas de trabalho. Essas ações são baseadas nas reflexões e *experiências* vivenciadas pelos alunos e acionadas pelas diversas atividades que compõem a sequência didática em estudo.

Todas essas atividades exigem um papel ativo dos alunos em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, pois a abordagem nunca é transmissiva. Nas sequências didáticas, são os estudantes que constroem sua aprendizagem a partir de um percurso que serve de mediação.

Resumindo, em cada uma das unidades, os alunos precisam:

(1) comunicar, respeitosa e adequadamente, o que pensam, saindo do senso comum, em boxes como o **Fala aí!**, **Bate-papo de respeito** e **Papo aberto**. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar a CEL 2;

(2) organizar seu pensamento, oralmente ou por escrito, respeitando determinadas convenções. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar as CEL 1, 3 e 4;

17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

18. CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio*: desafios e potencialidades. Brasília: UnB, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2961/1/2007_JairoGoncalvesCarlos.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

EM MODERNA

(3) construir aquilo que o professor francês Jean-Marie Goulemot chama de "biblioteca cultural" (ver, abaixo, "Bibliografia comentada", que trata desse conceito). Estimulados pelos boxes **Biblioteca cultural**, os alunos podem autonomamente ampliar seu repertório, sendo capazes de ler o mundo de forma mais complexa. Essa construção mais autônoma contribui para desenvolver/mobilizar a CEL 6;

(4) construir projetos individuais ou coletivos (de forma cooperativa), seguindo etapas (nas seções **E se a gente...?**, **Experimentando** e **Expressão**). Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar as CEL 1, 3, 4, 5, 6 e 7;

(5) conhecer trajetórias profissionais, nos boxes **Inspira?**, para pensar sobre seu próprio projeto de vida;

(6) conscientizar-se do tipo de Pensamento Computacional que estão desenvolvendo em determinadas atividades (nos boxes **É lógico!**). Esses boxes mostram que determinadas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar a CEL 7;

(7) atuar de maneira ativa e crítica sobre o mundo. Para isso, os alunos mobilizam/desenvolvem as CEL 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Desse modo, independentemente do que propõe cada um dos três capítulos que integram cada unidade, eles estão relacionados à mesma *experiência* e, com pequenas diferenças, seguem os mesmos percursos de aprendizagem. Além disso, mobilizam/desenvolvem determinadas competências e habilidades comuns. Sobre esse tipo de abordagem, Domingues (2005)[19] nos lembra que uma das características básicas da interdisciplinaridade é o "compartilhamento de metodologias", visão com a qual dialogamos.

A fim de que se possa tornar mais concreto o que estamos dizendo aqui, na unidade 2 deste volume, que se inspira no campo de atuação da vida pessoal, os alunos exercitam, por meio de variadas estratégias, *A experiência de ser jovem*. Para vivenciar isso de forma plural e significativa, os alunos:

(1) "leem" cenas e textos de documentários cênicos que tratam de temas ligados, de alguma forma, à vida deles, perfis de adolescentes que compuseram uma instalação em um centro cultural, *post* sobre transtorno de ansiedade, webquadrinhos, reportagens sobre o passinho, discurso proferido na abertura da Conferência do Clima 2019 (ONU), texto motivador para debate sobre choques geracionais, artigo sobre problemas sociais e de saúde na adolescência (nas seções **Leitura**);

(2) "batem um papo" crítico e com propriedade com um dramaturgo e diretor e a partir de um fragmento do documento "Juventude e políticas sociais no Brasil" (nos boxes **Bate-papo de respeito**);

(3) discutem com os colegas sobre, intertextualidade, adolescência como fonte de inspiração para o teatro, a *experiência* de dançar, as estratégias de comunicação dos políticos com os cidadãos, ginástica e espaços públicos destinados a práticas de exercícios físicos, conhecimento a respeito da ginástica e sobre autocuidado (nos boxes **Fala aí!**);

(4) são (ou não) inspirados por um dramaturgo, coletivos de teatro, documentaristas, grupos jovens de teatro, quadrinistas, *cosplayers* profissionais, Eduardo Coutinho (nos boxes **Inspira?** e **Biblioteca cultural** e por meio das personagens apresentadas nos capítulos);

(5) investigam um personagem popular de cinema, documentários sobre a adolescência, propostas da campanha "Setembro amarelo" e *crossfit* (nos boxes **Investigue**);

(6) ampliam sua "biblioteca cultural", no boxe de mesmo nome, conhecendo a Cia. Hiato de Teatro, os documentários *Jogo de cena* e *Últimas conversas*, de Eduardo Coutinho, e *A batalha do passinho*, de Emílio Domingos, o projeto Parlamento Jovem Brasileiro (da Câmara dos Deputados) e os bastidores do espetáculo *Fale sobre mim*, de Luiza Rangel;

(7) finalmente, produzem, seguindo etapas, uma cena autoral de teatro, um documentário cênico digital coletivo, uma apresentação a partir da escrita de um perfil pessoal, realizam uma curadoria cultural sobre produções de jovens quadrinistas ou poetas brasileiros, uma dança popular (o passinho), um desafio de linguagem, um discurso para ser apresentado no Parlamento Jovem Brasileiro, um debate sobre choques geracionais, uma pesquisa, uma organização de percurso, um concurso de *cosplay*, um glossário de modalidades da ginástica, um folheto informativo, uma prática de ginástica a partir de fundamentos específicos (nas seções **E se a gente...?**, **Experimentando**, **Expressão** e **Bora pra quadra?** e no boxe **Desafio de linguagem**).

Como conjunto, a primeira unidade deste volume, que tem como foco *A experiência da participação política*, certamente contribuirá para os alunos desenvolverem/mobilizarem as CG 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 10. Ao mesmo tempo, pensando apenas na área de Linguagem e suas Tecnologias, são contempladas nessa unidade as CEL 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

GOULEMOT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. *In:* CHARTIER, Roger (dir.). *Práticas da leitura. Iniciativa de Alain Paire.* Tradução Cristiane Nascimento. Introdução Alcir Pécora. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

"Biblioteca cultural" é um conceito de Jean-Marie Goulemot (2009). Esse educador francês defende que toda leitura é uma leitura comparativa. Quando lemos, construímos o sentido do texto a partir de uma "biblioteca cultural" interna, pessoal, ou seja, a leitura é como um jogo de espelhos em que reencontramos, nos novos livros, elementos que já conhecíamos. Assim, cada "nova" leitura passa a ser, ao mesmo tempo, familiar porque conversa com outras leituras anteriores já conhecidas e um novo "exemplar" a ser depositado nessa "biblioteca cultural". Para o estudioso, "assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação à própria biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca" (p. 116).

19. DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. *In:* DOMINGUES, Ivan (org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade II*: aspectos metodológicos. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

EDIÇÃO PROVISÓRIA

Conexões com saberes de outras áreas do conhecimento

Procuramos também, quando era pertinente e cabível, estabelecer relações entre os saberes desenvolvidos na área de Linguagens e suas Tecnologias e aqueles desenvolvidos por outras áreas do conhecimento. Essas conexões são viabilizadas, em geral, na seção **Leitura**.

Para exemplificar, a unidade 1, *A experiência da participação política*, abre espaço para uma ação interdisciplinar com professores de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, pois as atividades permitem desenvolver um trabalho amplo sobre os conceitos de política, de democracia, sobre a estrutura de poderes oficiais no Brasil e acerca da noção de representatividade.

Na unidade 2, *A experiência de ser jovem*, o capítulo 1, "Representar para documentar a (nossa/sua) realidade", inspira um trabalho com os componentes Sociologia, Filosofia ou História.

A unidade 3, *A experiência da finitude*, pode ser iniciada com uma aula magna que envolva, além dos professores de Linguagens e suas Tecnologias, educadores de Biologia, Química, Sociologia, Religião, Filosofia e História para tratar do tema da morte, sob diversos prismas (simbologia da morte em vários povos, morte do ponto de vista fisiológico, expectativas de vida em vários momentos da história, morte como fim de ciclo, o conceito de luto para a psicanálise, morte nas religiões etc.).

A relação com outros saberes atravessa a coleção em vários momentos. Um outro exemplo em que há essa comunicação bastante direta com outras áreas do conhecimento é a unidade 4 deste volume, baseada n*A experiência de estudar* (inspirada no campo das práticas de estudo e pesquisa). O capítulo 2 dessa unidade, "Estudar para uma, estudar para muitas", desenvolve estratégias para a organização de estudos e para a realização de leituras produtivas a partir de gêneros textuais ligados à prática do ensino e de propostas de atividades de várias áreas. Na **Leitura 1** desse capítulo o aluno é convidado a trabalhar com marginálias, a partir daquelas escritas pelo estudioso Charles Darwin, o que viabilizaria um trabalho conjunto com Biologia.

Na seção **E se a gente fizesse uma marginália?**, desse mesmo capítulo, o aluno entra em contato com um texto relacionado ao curso de História (um capítulo escrito pelo professor José Murilo de Carvalho, da UFRJ, para a obra *História do Brasil para ocupados*) e produz suas próprias marginálias e perguntas, o que convida a um trabalho interdisciplinar com o componente História. Na sequência, trabalham com esquemas (na seção **E se a gente explorasse esquemas?**) a partir de um texto que trata da preparação do sal refinado, o que motivaria uma ação conjunta com o componente Química. Na **Leitura 2** dessa sequência o aluno resgata conhecimentos adquiridos na área de Ciências da Natureza para analisar as questões 2 e 3 da seção e, na área de Matemática, para refletir sobre outras duas questões, a 4 e a 5.

Lembramos que os inúmeros boxes **Investigue** espalhados pela coleção também podem abrir caminhos para trabalhos interdisciplinares. Eventualmente, procuramos indicar apenas para você, professor, nas páginas do LE (em magenta), momentos em que consideramos possível estabelecer diálogos com outras áreas do saber.

Pensando especificamente no contato dos alunos com **metodologias de pesquisa** utilizadas pela Sociologia, pela História e pela Geografia para investigar a realidade social, propomos, ao longo da coleção (também de forma produtiva, integrada e não artificial), algumas atividades que inserem os alunos nesse tipo de prática. São propostos, por exemplo, grupos focais e enquetes em alguns capítulos dos volumes.

A título de exemplo, na unidade 3, *A experiência da finitude*, no capítulo 2, "Podemos falar sobre a morte", a seção **Expressão** ("Como as religiões veem a finitude?), além de proporcionar um excelente trabalho interdisciplinar com os professores de Religião (se houver na escola) e/ou de Filosofia, convida a atividade de pesquisa sobre o tema finitude da vida. Para isso, os alunos:

- Montam grupos de trabalho com funções bem definidas;
- Planejam uma entrevista, depois de selecionar um representante de uma religião (autoridade institucional). O roteiro da entrevista é preparado após a realização de uma pesquisa sobre a religião em foco.
- Registram o depoimento e montam um vídeo.
- Divulgam os depoimentos.

Finalmente, para facilitar nossa comunicação com os alunos e com você, professor, indicamos, por meio dos boxes **Tá ligado!**, inseridos nas laterais das páginas, momentos em que as conexões entre os saberes são quase obrigatórias, independentemente dos caminhos didático-pedagógicos que você e sua equipe venham a escolher para trabalhar dentro e fora da área de Linguagens e suas Tecnologias. Não objetivamos, com isso, simplificar os percursos complexos da interdisciplinaridade, mas familiarizar professores e aprendizes com esse tipo de prática e olhar.

Tratamos, neste tópico, do caráter interdisciplinar desta coleção. Nos tópicos a seguir, apresentaremos os embasamentos teóricos que sustentam cada um dos componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias.

O componente Arte

O atual momento histórico do ensino de Arte no Brasil, bem como as legislações e arcabouços conceituais que o embasam, são resultantes da ação, da reflexão e da mobilização, ao longo do tempo, de diversos atores sociais, sobretudo professores, pesquisadores e poder público.

Assim, antes de apresentar os princípios teórico-metodológicos que nortearam a proposta desta coleção para a Arte – no interior da área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias –, é essencial realizarmos um breve panorama histórico do ensino e do desenvolvimento desse componente curricular, bem como alguns de seus desafios para o Ensino Médio, de modo a estabelecer conexões entre as legislações que vêm regendo esse campo do conhecimento humano e, consequentemente, as experiências no âmbito escolar.

Nos anos 1930, nossa educação era fortemente influenciada pelo pensamento da **Escola Nova**, um movimento de renovação do ensino especialmente difundido na Europa, nos

MODERNA

Estados Unidos e no Brasil[20] que concebia a educação como responsável por formar sujeitos sensíveis, críticos e conscientes de si e de seu papel para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Consideravam-se os alunos como participantes e sujeitos atuantes de seu processo de aprendizagem, capazes de estabelecer relações entre aquilo que era aprendido em sala de aula e seus contextos de vida. Um dos precursores do movimento escolanovista foi o filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859-1952).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

Neste livro de 1934, Dewey reflete sobre como a educação pode proporcionar experiências potentes e transformadoras, provocando a ampliação da vitalidade e trocas ativas e conscientes entre os sujeitos e o mundo em que vivem.

Nesse período, as ideias do educador Paulo Freire (1921-97) também influenciavam os pensadores, sobretudo os da Escola Nova, do campo da educação no Brasil. Intelectual brasileiro reconhecido em várias partes do mundo, Freire deu importantes contribuições para a educação em obras consagradas como *Pedagogia do oprimido* (1968), *Educação e mudança* (1981) e *Pedagogia da autonomia* (1997), entre outras. Ganhou notoriedade, entre outros aspectos, por propor uma metodologia de educação que considera os interesses dos estudantes e sua participação no processo de aprendizagem.

Freire defendia uma abordagem teórico-metodológica baseada na ideia de que os sujeitos, inseridos em contextos socioeconômicos e culturais específicos, deveriam ser considerados participantes ativos de seus processos de aprendizagem. De modo semelhante ao que defendia Dewey, a educação, para esse teórico, era fonte inesgotável de possibilidades para a formação de sujeitos conscientes de si e de seu papel na sociedade, capazes de interagir com o mundo de forma sensível, crítica e significativa, tornando-se aptos a desencadear transformações individuais, sociais e políticas.

Nesse contexto, sob a influência dos pensamentos de Dewey e Freire, foram criadas em nosso país as chamadas **Escolinhas de Arte**. A primeira delas foi fundada em 1948 pelos artistas Augusto Rodrigues (1913-93), Lúcia Valentim (1921-96) e Margareth Spencer (1914-97) e funcionava nas dependências de uma biblioteca infantil na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Alguns anos depois, essas escolinhas se proliferaram pelo Brasil, expandindo-se até a década de 1970. O **Movimento Escolinhas de Arte** (MEA) buscava garantir a presença do ensino formal na escola das quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – e alcançou maior espaço no contexto escolar em 1958, ano a partir do qual suas práticas foram adotadas em algumas escolas públicas do Brasil. Essa experiência foi responsável por oferecer cursos de formação em arte-educação em todo o país. O MEA deu impulso ao desenvolvimento do pensamento sobre a metodologia do ensino de Arte no Brasil e, em parte, contribuiu também para a reforma educacional, implementada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que incluiu a chamada **Educação Artística** como disciplina obrigatória no currículo escolar.

Como não houve, entretanto, planejamento prévio para essa inclusão curricular, a Educação Artística passou a ser ensinada por professores sem formação no campo da Arte. Para dar conta de resolver esse problema, o governo federal cria, em 1973, cursos de licenciatura de curta duração em Educação Artística. Apesar de esse período inaugurar a formação profissional em arte-educação, os cursos, que tinham duração de apenas dois anos, previam um professor "polivalente" que atuasse em todas as áreas da Arte, ignorando as especificidades de cada uma das linguagens que compõem o campo artístico. Naquele período, de maneira geral, a educação praticada garantia pouco espaço para os exercícios da reflexão e da crítica, sendo a arte vista apenas como uma experiência de lazer. Diante desse cenário de um ensino tecnicista, a partir da década de 1980 alguns professores – licenciados, educadores e artistas atuantes nas áreas das artes visuais, dança, música e teatro – passaram a se organizar em associações, que se reuniam em congressos nacionais e internacionais, para tentar modificar os rumos que o ensino de Arte na escola havia tomado nos anos anteriores, buscando devolver a esse componente a importância que ele havia adquirido nos tempos das Escolinhas de Arte do Brasil.

Os ideários das associações de professores eram fundamentados pela chamada **abordagem triangular** (sobre a qual trataremos adiante), e tiveram significativa influência na abordagem que o ensino de Arte recebeu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A arte passa a ser entendida, no texto da LDB, como um campo do conhecimento,[21] alterando-se a nomenclatura "Educação Artística" para "Arte" – termo mais amplo e complexo –, e abrangendo as quatro linguagens.

Nesse sentido, os PCN de Arte, publicados em 1997 (1ª a 4ª séries), 1998 (5ª a 8ª séries) e 2000 (Ensino Médio), propõem, entre suas competências e diretrizes, que as quatro linguagens da Arte devem ser ensinadas nas escolas ao longo de todas as etapas de ensino e que tenham suas especificidades contempladas, respeitando-se os saberes de cada um desses campos do conhecimento.

Como é possível observar, essas legislações são resultado dos avanços das mobilizações, da ação das entidades e associações e da publicação de estudos por parte de pesquisadores da academia. O ensino de Arte, não obstante, continua sendo um campo de muitas discussões, avanços e retomadas, em constante reformulação e repleto de desafios.

20. O escolanovismo foi trazido para o Brasil por Rui Barbosa (1849-1923). O movimento ganhou força após a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, documento assinado por alguns educadores e nomes importantes, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto.

21. Não confundir com o conceito de "área de conhecimento", proposto posteriormente pela BNCC como forma de superar a fragmentação disciplinar no Ensino Médio.

EM MODERNA

Abordagem do ensino de Arte nesta coleção

Apesar de o ensino de Arte, atualmente, estar presente nas escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, existem muitas diferenças no modo como essa área de conhecimento é abordada em cada instituição. Mesmo que a legislação, como vimos anteriormente, determine a obrigatoriedade da presença das linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro em todas as escolas de Educação Básica, isso não acontece na prática em muitas instituições, tanto públicas como privadas, em todo o território nacional. Há ainda dificuldades de naturezas diversas enfrentadas pelos sistemas públicos e privados de educação. Elas vão desde a falta de professores especialistas em cada uma das linguagens até a inadequação dos espaços e materiais para um aprendizado consistente.

Diante desse cenário, esta coleção concentrou esforços para abordar, de forma significativa, as principais questões, habilidades e competências relacionadas às linguagens artísticas e à inter-relação entre elas, oferecendo aos professores os subsídios necessários para que se sintam aptos a desenvolver a aprendizagem dos alunos. As propostas contemplam tanto os pressupostos estabelecidos pela BNCC (que veremos mais à frente) e pelos PCN quanto aqueles apontados pela abordagem triangular. Em nossos diálogos com os professores, pretendemos acolher seus desafios e fortalecer suas capacidades de apoiar os alunos durante a apreciação, fruição e crítica de obras artísticas e participação em processos de criação individuais, coletivos e colaborativos. Preocupamo-nos, também, em oferecer variadas sugestões de uso dos espaços da escola para que as propostas possam ser executadas nos mais variados contextos.

A escolha dos princípios teórico-metodológicos que regem a abordagem do ensino de Arte nesta coleção foi pautada em um critério tanto histórico – pela importância que teve no desenvolvimento das legislações que regem esse campo de conhecimento – quanto pedagógico – por promover o enriquecimento da aprendizagem dos alunos no campo da Arte ao propor que as produções artísticas e culturais sejam vistas dentro de seus contextos e em diálogo com os contextos de vida dos estudantes.

A abordagem triangular

Esta coleção tem como princípio teórico-metodológico para o ensino da Arte a **abordagem triangular**,[22] que, como vimos, inspirou os ideários das associações de professores dos anos 1980 e influenciou no texto da LDB (1996) e dos PCN de Arte.

Desenvolvida pela educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa[23] (2008, 2010, 2020), que atuou nas Escolinhas de Arte do Recife (1956-64), de Brasília (1965) e de São Paulo (1969-71), a abordagem – com fortes influências de Dewey e Freire – objetiva promover uma aprendizagem em Arte a partir da inter-relação entre os eixos da **produção**, da **contextualização** e da **leitura**, em interação direta com a vida dos estudantes.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Ilustração esquemática da abordagem triangular.

No início, chamada de "proposta triangular", a denominação foi modificada para que o professor tivesse autonomia para desenvolver sua própria metodologia com base nesse pensamento. Segundo Ana Mae Barbosa (2010), "A abordagem triangular é tão flexível que eu própria a modifiquei, renomeei e ampliei quando ela mudou do contexto do museu (MAC-USP) para o contexto da sala de aula. A abordagem triangular é aberta a interpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas gerou também interpretações que a enriqueceram, ampliaram [...]" (p. 11).

Sob a perspectiva dessa abordagem, os eixos não apresentam hierarquia entre si. Desse modo, as *experiências* de **leitura**, **produção** e **contextualização**, provenientes da aprendizagem em Arte, devem ser trabalhadas como um todo interconectado.

Em consonância com o pensamento desenvolvido por Ana Mae Barbosa, esta coleção pretende, ao mesmo tempo que dá espaço para que os professores possam elaborar suas próprias metodologias, oferecer subsídios para ajudá-los a desenvolvê-las e compartilhá-las com os alunos, os quais podem encontrar espaços de interlocução e protagonismo em seus processos de aprendizagem em Arte.

A seguir, apresentamos cada um dos eixos da abordagem triangular e o modo como esta coleção os aborda.

O eixo da leitura

O eixo da leitura tem como base o modo como o educador Paulo Freire, reconhecido por Ana Mae Barbosa, tal qual mencionamos, como referência para a elaboração da

22. O termo apareceu, pela primeira vez, na obra *A imagem no ensino de Arte: anos 80 e novos tempos* (São Paulo: Perspectiva, 2020), de Ana Mae Barbosa, cuja primeira edição é de 1991.

23. Ana Mae Barbosa (1936-) é professora e pesquisadora sobre o ensino e a aprendizagem em Arte, cujo pensamento influenciou tanto as leis e políticas públicas que regem esse campo em nosso país, quanto as formações de artistas e professores de Arte em todo o país. Dentre a sua vasta produção, destacamos *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (São Paulo: Cortez, 2010) e *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* (São Paulo: Cortez, 2008).

PROPRIA

abordagem triangular, concebe essa ação. Ler, para esse pensador, tem o sentido de leitura do mundo, compreensão sensível e crítica dos códigos que se apresentam ao sujeito, presentes nas obras de arte, nas manifestações culturais e em todas as formas observáveis nos espaços que ocupamos. Essa dimensão está ligada à percepção e à capacidade de ampliar as possibilidades de interação com as formas do mundo, traduzidas no aspecto relacional dos alunos com a obra, a partir de seus próprios repertórios. A "leitura", aqui descrita, acolhe sensações, sentimentos, pensamentos e reflexões suscitados a partir de relações tecidas entre as subjetividades daqueles que produzem e daqueles que apreciam as obras artísticas apresentadas nos capítulos.

Nesta coleção, o eixo da leitura é contemplado, sobretudo, nas seções **Leitura** (estruturadas a partir das questões presentes em **Papo aberto** e **Por dentro**) e nas reflexões sobre as produções dos próprios alunos nas seções **Experimentando**, **E se a gente...?** e **Expressão**. Nessas seções, os alunos são convidados a refletir sobre as produções artísticas, seus pressupostos e o modo como se relacionam com o que "leem". Um exemplo disso está na unidade 1 (*A experiência da participação política*), no capítulo 1, "Quando a música quer ser crítica", em que aluno é convidado a "ler", na seção **Leitura 1**, a canção "Passarinhos" (do *rapper* Emicida) e o videoclipe dela. Essas produções são analisadas na seção e o aluno é convidado a investigar a crítica social que se expressa no material. Nas questões que compõem o **Papo aberto sobre a canção e o videoclipe**, os alunos fazem uma leitura oral mais livre dessas produções, contando para os colegas se consideram a canção uma representante do gênero musical *rap*, se observam algum conteúdo político ou de crítica social nas obras, analisando o conteúdo da letra, que possibilidade de transformação social enxergam etc. Em **Por dentro da canção e do videoclipe**, por sua vez, a leitura é outra. Os alunos analisam a voz de Emicida na canção (e identificam se ela é mais melódica, se é mais falada) e também a de Vanessa da Mata, investigam a relação entre a variação do estilo de canto de Emicida e o conteúdo dos versos, além do ritmo, da batida, dos instrumentos musicais, entre outros aspectos relativos à linguagem musical Ler, portanto, tem sentido bastante amplo e não se restringe a apenas decodificar elementos do que é lido; ler significa, nesta coleção, também provocar o leitor a refletir sobre a forma como ele é atravessado pela obra que lê.

O eixo da produção

A produção, que consiste na participação dos alunos em processos criativos e artísticos individuais e/ou coletivos, objetiva propiciar *experiências* estéticas ancoradas na conscientização a respeito dos contextos artísticos, sejam eles sociais, políticos, culturais, geográficos ou ambientais. Esse eixo envolve a criação de formas artísticas ligadas a qualquer uma das linguagens, bem como ao diálogo entre elas. Ele também pode envolver a elaboração de um pensamento ou conceito relacionados à concepção de uma obra artística. Desse modo, os alunos tomam consciência de suas formas de expressão e poéticas, expandindo suas possibilidades de se envolver em *experiências* estéticas que qualifiquem suas relações consigo, com o outro e com o mundo compartilhado. Dessa forma, o eixo de produção desta coleção dialoga (também) com a ideia de *experiência*, proposta por Larossa e explorada nas páginas anteriores.

Nesta coleção, as seções **Experimentando**, **Expressão** e **E se a gente...?** visam contemplar o eixo da produção, proporcionando aos alunos a possibilidade de participarem ativamente de processos de pesquisa em criação em Arte conectados com seus modos de ser e viver no mundo e com as demais *experiências* de aprendizagem presentes nos capítulos, incluindo as obras apresentadas nas seções **Leitura** e os contextos em que estão inseridas. Um exemplo disso, está na seção **E se a gente criasse um *podcast* sobre *rap*?** no capítulo 1, "Quando a música quer ser crítica" (na unidade 1, *A experiência da participação política*). Nela, os alunos são convidados a criar, sempre seguindo etapas de trabalho, um *podcast* a partir de uma pesquisa que envolva um *rap* (letra, trajetória do artista escolhido, aspectos musicais da linguagem do rap etc.) e o divulguem para a comunidade escolar.

O eixo da contextualização

A contextualização trata das diversas ancoragens possíveis do objeto artístico, como aquelas ligadas à história, às culturas, aos estilos de vida, aos movimentos artísticos, entre outras. Tais ancoragens estabelecem diálogo com as vivências dos estudantes, que também consideram os próprios contextos históricos, sociais, políticos, geográficos, ambientais e culturais na inter-relação com a obra analisada.

Além de breves contextualizações didáticas feitas em textos que antecedem ou sucedem as produções artísticas selecionadas, nesta coleção, os boxes **Biblioteca cultural** (que convidam o aluno a fruir de manifestações artísticas), **Inspira?** (que oferecem a possibilidade de os alunos entrarem em contato com a trajetória profissional de artistas), **Fala aí!** (que abrem espaço para que os alunos compartilhem as próprias experiências e se posicionem) e **Bate-papo de respeito** (que propõem um diálogo qualificado) contemplam esse eixo ao apresentarem artistas, obras e os contextos diversos em que estão inseridos e ao convidar à reflexão.

O boxe **Bate-papo de respeito**, por exemplo, presente no capítulo 1, "Quando a música quer ser crítica", já mencionado, propõe um diálogo qualificado dos alunos com o pensamento do *rapper* Emicida a fim de estimular uma reflexão no grupo sobre o que o artista defende acerca da relação entre racismo e desigualdade social e discriminação. Já o boxe **Inspira?,** presentes nesse mesmo capítulo, propõe, a partir de informações sobre a carreira de Emicida (luta contra preconceitos, consolidação da carreira, indicação ao Grammy Latino) que os alunos pensem sobre o desejo de participar de batalhas de improviso e sobre viver profissionalmente de *rap*.

Assim, ao longo desta coleção, objetivamos que os capítulos ofereçam aos alunos *experiências* de aprendizagem ancoradas nos eixos da leitura, da contextualização e da produção, bem como nas conexões entre eles, propondo, ainda, que os conhecimentos artísticos apresentados e os processos criativos oferecidos dialoguem com referências artísticas diversas, com os projetos de vida dos estudantes e com as culturas nas quais estão inseridos.

MODERNA

A Arte na BNCC, a BNCC na proposta desta coleção

De acordo com a BNCC do Ensino Médio, a "Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas". (p. 482). Como vemos, esse documento fala de uma proposta de aprendizagem de Arte na escola que deve acontecer sob a perspectiva da interconexão entre as dimensões críticas, reflexivas, sensíveis e criativas, em consonância, portanto, com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.

A BNCC também prevê que a aprendizagem artística se dê a partir da participação dos estudantes em processos criativos e de pesquisa nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música, do teatro entre outras, propondo que sejam trabalhadas as especificidades desses códigos e as interconexões entre eles, considerando e incorporando os contextos sociais, culturais, artísticos, políticos e estéticos dos jovens estudantes, em intenso diálogo com as culturas juvenis.

Nesse sentido, esta coleção apresenta possibilidades de os alunos entrarem em contato com produções artísticas e artistas de várias regiões do Brasil e de fora dele, apreciando, refletindo e se posicionando a respeito dessas obras, sem deixar, evidentemente, de relacioná-las com a própria vida de modo crítico, reflexivo e sensível. Promovemos, também, a possibilidade de participarem de processos criativos, individuais e coletivos, nas várias linguagens da Arte e na integração entre elas, de modo a mobilizar todas as *experiências* de aprendizagem propostas no capítulo.

Estes seis livros não intencionam elitizar a arte. Ao contrário. Acreditamos ser um direito dos alunos, de qualquer parte do país, ter contato com um tipo de arte que, infelizmente, pode ser inacessível a muitos por inúmeras razões, inclusive econômicas. Isso não significa que não tenhamos selecionado obras que não dialoguem, ainda que pareçam complexas demais, com a(s) juventude(s) que habita(m) e inspira(m) a coleção. Na prática, a título de exemplo, em um único volume, os alunos "leem", sempre de forma contextualizada, como preconizam a BNCC e a abordagem triangular, uma canção que mistura *rap* e a chamada MPB (interpretada pelo Emicida e pela Vanessa da Mata), uma fala de Emicida sobre o racismo, uma canção da banda Chico Science & Nação Zumbi (dentro do movimento Manguebeat), criam um *podcast* e um *rap*; "leem" a transcrição de uma cena do teatro-documentário *Amadores*, uma fala do diretor de teatro Leonardo Moreira, cenas do espetáculo *Fale sobre mim*, criado a partir da história de alunos da escola pública, e experienciam reescrever histórias pessoais pelo teatro e criar um documentário digital; "leem" um vídeo que apresenta uma passagem da dança *Estudos para Macabéa*, uma fala da artista Vera Sala, um vídeo-*teaser* da obra *IN-TRÓPICOS*, experienciam dançar a partir da obra *A sagração da primavera* e do diálogo com *A morte do cisne*; "leem" poemas-cartazes concretistas, uma xilogravura de Lygia Pape, uma serigrafia de Regina Silveira, uma fala da crítica de arte Aracy Abreu Amaral e experienciam criar um *zine*.

Também em consonância com a BNCC, nesta coleção, a Arte, entendida no interior da área de Linguagens e suas Tecnologias, é reconhecida como forma de comunicação, que perpassa e cria novas mídias, capaz de expandir as possibilidades cognitivas, imaginativas e sensíveis dos sujeitos.

Ao serem estimulados a entrar em contato e falar sobre aspectos composicionais, de produção, recepção e circulação de manifestações artísticas em todas as linguagens e nas interseções entre elas, os estudantes desenvolvem a capacidade de argumentar e, de forma processual, o nível inferencial de leitura. Instigados a sair da posição de meros espectadores do objeto artístico e realizar interações ativas com a Arte, sobretudo no contexto da arte contemporânea, os alunos desenvolvem, também, habilidades e competências que os tornam aptos a produzir análises críticas, criativas e propositivas, capazes de transformar a realidade e desenvolver pontes entre saberes diversos.

A título de exemplo, na unidade 2, *A experiência de ser jovem*, no capítulo 1, "Representar para documentar a (nossa/sua) realidade", os alunos são desafiados a criar, na seção **Expressão**, "Nós, em mosaico", um documentário digital, em forma de mosaico composto de pequenos vídeos, com histórias da turma. Esse projeto é antecedido por análises críticas (com espaço para proposições) das obras *Amadores* e *Fale sobre mim*, documentários cênicos.

É importante também destacar que, nos capítulos, o trabalho com as manifestações artísticas nunca é transmissivo ou meramente teórico. Ele se inicia, nas seções **Leitura**, por meio de questões cujo intuito é, como dissemos, aproximar alguns aspectos das obras dos contextos de vida dos estudantes, ampliando, de forma processual, suas capacidades crítica e reflexiva, assim como preveem a abordagem triangular e a BNCC. Nesse sentido, a subseção **Papo aberto** explora em uma conversa, aspectos gerais do objeto artístico, convidando os alunos a expressar oralmente suas impressões iniciais e opiniões sobre os contextos de produção, circulação e recepção. A subseção **Por dentro**, por sua vez, exige que os alunos analisem elementos composicionais do objeto artístico, como ambientação, uso de luz e sombra, traço, cores, relação figura/fundo, sequenciação, figurinos, sonoridades etc., relacionando-os com os sentidos gerais da obra.

A título de exemplo, no já referido capítulo 1, "Representar para documentar a (nossa/sua) realidade", os alunos são convidados a ler fragmentos da dramaturgia do espetáculo *Fale sobre mim*, desenvolvido pela professora, atriz e diretora teatral Luiza Rangel, com seus alunos, em uma escola municipal. Em **Papo aberto sobre as cenas**, eles ativam suas impressões sobre a obra e usam seu repertório pessoal para falar livremente sobre histórias e hábitos familiares, sentimentos como adolescentes, entre outros temas suscitados pela relação dos alunos com o que

EM ABERTURA

leram. Em **Por dentro das cenas**, os alunos têm a oportunidade de falar especificamente sobre a linguagem da obra que viram (relevância da composição dos depoimentos e uso de materiais diversos, nas cenas, como fotografias e *prints* de mensagens).

A coleção apresenta também inúmeras propostas de *experiências* de investigação artística, individuais e coletivas, por meio das quais os alunos poderão pesquisar assuntos diversos considerando aspectos históricos, sociais, políticos e culturais e, ainda, desenvolver os próprios modos de estabelecer conexões entre os acontecimentos do mundo e o modo como estes os afetam, afetam as pessoas ao seu redor e aquelas que ocupam contextos sociais diferentes dos seus. São fornecidos, assim, subsídios para que os alunos se posicionem ativamente sobre a arte e o fazer artístico. Nesse caminho da pesquisa, estratégia bastante incentivada pela BNCC, nesse mesmo capítulo 1, que trata do gênero teatro documentário, no contexto da análise do espetáculo *Amadores*, da Companhia Hiato, os alunos são convidados a pesquisar, no boxe **Investigue**, o personagem de cinema Rocky Balboa, que inspirou Chicão.

Não deixamos também de reconhecer e valorizar as heranças culturais do nosso país, formas expressivas potentes que revelam modos de ser relacionados a contextos históricos, sociais e culturais que formam a sociedade brasileira.

Para que as artes visuais, a dança, a música e o teatro fossem trabalhados em suas especificidades, como propõe a BNCC, cada uma das unidades desta coleção focaliza uma dessas linguagens.[24] São apresentadas produções artísticas plurais, situadas sobretudo na contemporaneidade, bem como seus contextos de produção, circulação e recepção, com o intuito de que sejam estabelecidas aproximações entre as referências apresentadas e as culturas juvenis, de acordo com os princípios teórico-metodológicos que norteiam esta coleção.

A seguir, apresentamos algumas breves considerações sobre cada uma dessas linguagens.

Artes visuais

Esta coleção pretende expandir o olhar dos alunos para que se apropriem das mais diversas formas de expressão de ideias, conceitos e sensações por meio das ferramentas oferecidas pelas Artes visuais, além de estimular a observação sensível e atenta da maneira como são organizados os espaços cotidianos que ocupam e a quantidade de conteúdos imagéticos que os compõem.

Como sabemos, as culturas juvenis são povoadas por um universo de imagens que se renovam e se interconectam a todo momento, nas mais diversas mídias, em um ritmo intenso que muitas vezes desfaz a noção de autoria. Partindo dessa premissa, buscamos fazer uma seleção cuidadosa de composições estéticas, das tradicionais às contemporâneas, que exploram suportes diversificados, buscando evidenciar obras que tratam de questões sociais importantes – cuja abordagem se faz urgente –, como aquelas ligadas às mulheres e aos grupos sociais em situação de vulnerabilidade.

Os estudantes são incentivados, além disso, a participar de processos criativos em artes visuais que revelem seus interesses, maneiras de ser e pensar e o modo como elaboraram as aprendizagens propostas nos capítulos, sempre desenvolvendo um diálogo entre seus interesses de pesquisa e as referências apresentadas.

Dança

No âmbito do Ensino Médio, ao trabalhar com a Dança, pretendemos qualificar a relação dos estudantes com o próprio corpo e ampliar suas possibilidades de expressão de ideias, pensamentos, sentimentos e sensações através do gesto corporal, sempre em diálogo com suas vidas e com a sociedade em que vivem. Como bem sintetizou Isabel Marques, "Indivíduos aprendem a dançar ao mesmo tempo que aprendem sobre si mesmos e dialogam criticamente com as transformações espaçotemporais da sociedade".[25]

Ao longo da coleção, por meio da investigação ativa de novos padrões de movimento e novas formas de relação consigo, com o outro e com o espaço-tempo, a dança oferece aos alunos a possibilidade de observar conscientemente a constituição do próprio corpo, experimentando manifestar movimentos no mundo que se conectem com seus modos de ser, pensar e sentir. Para isso, são apresentadas referências artísticas de diversas épocas e locais, de modo a ampliar os repertórios dos alunos, enriquecendo as suas possibilidades de expressão por meio dessa linguagem.

Os processos criativos de aprendizagem em dança propõem a escuta dos alunos de si mesmos, a conexão do corpo com o tempo e o espaço compartilhados, a preparação do corpo para o movimento e a elaboração e o compartilhamento de formas artísticas.

Música

Por meio do processo de ensino-aprendizagem em Música, pretendemos desenvolver nos alunos a capacidade de ouvir ativamente e refletir sobre as sonoridades presentes na vida cotidiana, compreendendo que elas podem ser fontes de criação para composições musicais. Referências são apresentadas para ampliar o repertório dos alunos – tanto as do cancioneiro nacional quanto as internacionais –, oferecendo subsídios para que teçam relações entre as composições musicais e o desenvolvimento cultural, político e social de um povo.

Após a apreciação de diferentes modos de criação musical, os alunos são incentivados a participar de processos criativos que privilegiam a escuta e a criação de sequências sonoras a partir do diálogo entre as aprendizagens propostas e as experiências e os interesses deles.

Com o objetivo de ampliar e aprofundar o ensino de Arte, esta coleção didática conta com uma coletânea de áudios que dialoga com os capítulos voltados ao estudo da música e que os complementa. Cada faixa dessa seleção traz um trecho musical relacionado às obras e/ou aos temas apresentados aos estudantes nas sequências didáticas.

24. As linguagens do audiovisual e das artes integradas, mencionadas na BNCC, também são abordadas em alguns dos capítulos por meio da apresentação de referências e da proposição de processos criativos relacionados a elas.

25. MARQUES, Isabel. *Linguagem da dança*: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010. p. 59.

MODELO

Além de enriquecerem a "biblioteca cultural" dos jovens, os trechos apresentados de cada faixa potencializam o desenvolvimento dos percursos didáticos dos capítulos. Para tanto, as faixas são acompanhadas por orientações, na parte específica deste MP, voltadas ao professor e presentes no material impresso, que articulam as competências e as habilidades exploradas bem como as experiências propostas no LE.

Teatro

Por meio da pesquisa necessária para a construção dos personagens e para a elaboração e o compartilhamento das cenas, o Teatro permite aos sujeitos conhecer lugares distintos, culturas diversas e novos modos de ser. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística prevê que os alunos entrem em contato com seus próprios modos de se movimentar, falar e interagir, por meio de gestos expressivos, com os outros no mundo.

Nesta coleção, abordamos o Teatro de modo tanto a enriquecer o repertório dos alunos, com a apreciação crítica e fruição de diversos fazeres teatrais espalhados por todo o país, quanto a estimulá-los a, a partir dessa apreciação contextualizada, elaborar e desenvolver seus próprios modos de se expressar. Visamos, assim, ao enriquecimento da autoexpressão, ao autoconhecimento, à autovalorização e à compreensão crítica da realidade.

O componente Língua Portuguesa

Lembramos que, embora faça parte da área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC reforça que o componente Língua Portuguesa – tal qual a Matemática – "deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)" (p. 485). Dado o peso que a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio (2018) dão a essa disciplina, a ponto de designar a inscrição no PNLD/2021 de uma obra específica de Língua Portuguesa, além das seis que compõem esta coleção, discorreremos sobre esse componente estruturante neste MP com mais detalhes.

Diferentes concepções de língua e linguagem sustentaram e sustentam as diversas perspectivas do ensino de língua na escola ao longo do tempo. Soares (1988) nos lembra que somente na segunda metade da década de 1980 os livros didáticos, que já tinham incorporado o texto para o ensino da língua, ampliaram seu referencial teórico e passaram a se orientar por uma nova concepção de linguagem: "[...] uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso [...], e que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais históricas de sua utilização" (Soares, 1988, p. 59).

Essa mudança significativa de abordagem passou a se refletir nas principais leis e documentos oficiais do período. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental* (1998) demarcaram tais mudanças ao propor o texto, materializado em diferentes gêneros textuais, como objeto de ensino. Nesse novo paradigma, o texto tornou-se o ponto de partida e de chegada no ensino da língua materna, com o propósito de permitir aos alunos realizar análises e reflexões das condições sociais efetivas de produção e de recepção, reconhecidas nos usos reais da língua (Batista, 2004).

Tal fundamentação se articula à teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (1929, 1953-4) e a releituras feitas por outros teóricos, entre os quais Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2010). Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável, e não é possível contá-los todos, pois são sócio-históricos e variáveis. Em diálogo com ele, as autoras Koch e Elias (2009) defendem que "todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo denominado gêneros [...]. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura" (p. 55).

É também na compreensão de linguagem como interação oriunda da perspectiva enunciativo-discursiva que a BNCC se fundamenta. Considerando essa concepção, nesta coleção compreendemos a interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente. Os sujeitos participam de variadas atividades humanas (ir ao parque, trabalhar, ler um livro, assistir a uma aula, postar em uma rede social etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais eles se constituem ao assumir diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Essas relações sociais estão em constante transformação, de acordo com o tempo e a cultura de dado espaço. E é por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (verbal – oral ou escrita, visual-motora – libras, corporal, sonora, digital etc.), que agimos para marcar nosso posicionamento no mundo, constituímos vínculos, estabelecemos pactos e compromissos, entre outros aspectos impossíveis sem a linguagem.

Tendo como objeto de ensino o texto em diferentes gêneros textuais, conforme orienta a BNCC, as práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) configuram-se como eixos de aprendizagem, que se vinculam aos campos de atuação social, estabelecendo relações com os usos reais da linguagem, o que permite a contextualização do conhecimento e a promoção de situações significativas de aprendizagem dos estudantes.

Princípios teórico-metodológicos gerais do componente Língua Portuguesa

Nesta coleção, apresentamos atividades que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva do ensino da língua. Para isso, são propostas ao estudante atividades de análise e reflexão que o convidam a resgatar o que já sabe a respeito de um assunto, a ampliar seu repertório, a expor sua subjetividade de maneira criativa, utilizando-se do potencial pleno de uma língua viva e real, e a gerenciar com autonomia o próprio aprendizado.

MODERNA

Não obstante, no intuito de atender às realidades diversas do país, onde tanto as formações iniciais quanto as continuadas nos cursos de Letras não demonstram uniformidade nem nas posições teóricas nem nos currículos, optamos por sintetizar, nos capítulos de Língua Portuguesa, alguns conhecimentos em certos espaços do livro, dentro de boxes-conceito, para que fiquem ao alcance do aluno sempre que deles precisar. É importante destacar que esses boxes-conceito não aparecem ligados a todos os gêneros em estudo, mas àqueles com os quais os alunos do Ensino Médio têm pouca (ou nenhuma) familiaridade, como são os casos do "projeto de lei", do "parecer", do "artigo de divulgação científica", entre outros. Por trás disso está o entendimento de que um livro didático não se coloca "fechado" nas mãos do professor; ele terá seu "acabamento", nos termos de Bakhtin (1953-4), nas ressignificações que o professor ("leitor") fará dele, levando em consideração sua realidade de formação e a de aprendizado de seus alunos.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

BAKHTIN, Mikhail (1952-3/1979). Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Bakhtin (1953-4) resume a organização geral dos gêneros textuais afirmando que estes se compõem de um tema (o que se quer dizer em determinada situação de comunicação), de uma forma de composição ou estrutura (como organizar e estruturar o que se quer dizer: em versos ou em parágrafos, por exemplo) e de um estilo (que, entre outros fatores, envolve a maneira de dizer e o modo de estabelecer a seleção vocabular, para auxiliar na elaboração do sentido do que o locutor quer dizer).

Práticas de linguagem: leitura/escuta

Como foi mencionado, partimos da visão de língua e linguagem como espaços de construção de sentidos, no jogo de interação entre sujeitos. Conforme observa Kleiman (1989, p. 17), "a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão". Ou seja, a leitura é sempre um jogo interativo porque permite a partilha dos conhecimentos que os leitores mobilizam para interagir com o autor por meio das "pistas" colocadas no texto e, assim, construir significações próprias. Nos termos de Bakhtin, é o leitor que, ao adotar uma "atitude ativo-responsiva" diante do que lê, determina o "acabamento do texto", considerando uma dada realidade sócio-histórica.

Segundo Antunes (2003), os elementos gráficos (as palavras, os sinais) não podem ser desprezados na busca interpretativa, pois funcionam como verdadeiras "instruções" do autor para que o leitor "descubra" significações, elabore hipóteses, tire conclusões. Mesmo "palavrinhas" que poderiam parecer menos importantes, como "até", "ainda", "já", "apenas", entre tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos "cálculos interpretativos".

No entanto, ainda segundo Antunes, tais "instruções" sobre a folha do papel não representam tudo o que é preciso saber para entender um texto. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo apresentado pelo autor. A maior parte do que conseguimos depreender de uma leitura faz parte de nosso conhecimento prévio (ou "biblioteca cultural"), ou seja, é anterior ao que está escrito/dito, pois "um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente posto". Todo texto tem um percentual de maior ou menor grau de dependência dos conhecimentos do leitor anteriores ou exteriores a ele.

Em outros termos, os sinais (entre eles as palavras) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam nesse jogo de (re)construção do sentido. Na mesma linha, Rojo (2004) aponta que o leitor que tem conhecimento do objetivo da leitura, do autor, do gênero do texto e do suporte em que ele se encontra consegue antecipar o conteúdo e, consequentemente, construir de forma mais efetiva os sentidos do texto. Por fim, em consonância com Rojo, Cafiero (2010) nos lembra que os textos são marcados pelo momento histórico em que são escritos, pela cultura que os gerou; por isso, ter acesso a essas informações no momento da leitura ajuda-nos a compreendê-los.

É nesse sentido que o trabalho do professor no ensino da leitura passa por saber reconhecer o que seu aluno é capaz de operar ao entrar em contato com determinado gênero textual. Ainda que a abordagem prevista pela BNCC para o Ensino Médio tenha como princípio o aprofundamento do que já foi aprendido em Língua Portuguesa ao longo do Ensino Fundamental, sobretudo nos Anos Finais, nossa experiência em sala de aula (não com alunos hipotéticos, mas com estudantes reais) tem revelado que o domínio de algumas capacidades básicas, por parte dos alunos do Ensino Médio, como localizar dados, saber o sentido das palavras e ter informações extratextuais, é ainda necessário para passar ao desenvolvimento de outras competências mais complexas, entre as quais estabelecer relações de causa, consequência e finalidade, reconhecer uma crítica expressa, analisar a força argumentativa do uso de certos recursos linguísticos, identificar ironia ou humor, perceber vieses ideológicos.

Nesta coleção, propusemos atividades de leitura acionadas por textos e comandos (explicar, justificar, comparar, inferir etc.) com diferentes graus de dificuldade. Incluímos, ainda, questões que exigem expressão oral da opinião acerca de temas éticos, políticos, morais ou estéticos, notadamente nos boxes **Fala aí!**, que convidam o aluno ao posicionamento crítico, à argumentação e ao debate com colegas e professores; no **Papo aberto sobre o texto** (dentro das seções **Leitura**), subseção que estimula a expressão mais livre dos alunos, baseada em sua experiência como leitor, sobre o que acabaram de ler (opiniões) e uma análise/interpretação textual que contribuirá para introduzir determinados aspectos que serão discutidos depois; no boxe **Bate-papo de respeito**, em que os alunos têm a oportunidade de conhecer pontos de vista de especialistas, estudiosos, autoridades, artistas, publicados em veículos como revistas, jornais, *sites* etc., e dialogar com o que leram utilizando

OBRA COMPLETA

os conhecimentos que adquiriram no capítulo para assumir uma posição em forma de exposição pública.

As atividades de leitura representam um dos principais eixos de trabalho desta coleção. A seleção dos gêneros teve por critérios o trabalho com as duas modalidades da língua (oral e escrita), a variação das linguagens e dos tipos textuais (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever), os diferentes graus de formalidade, a maior ou menor relação deles com a cultura digital e as múltiplas semioses (diferentes linguagens), as práticas sociais envolvidas (formação escolar, defesa de direitos, expressão artística etc.), entre outros fatores.

Além disso, por meio da proposição de diferentes gêneros textuais, há um trabalho articulado com as CG propostas na BNCC, considerando a *valorização do conhecimento* (competência 1), o *pensamento científico, crítico e criativo* (competência 2), o *repertório cultural* (competência 3), a *comunicação* (competência 4), a *cultura digital* (competência 5), o *trabalho e projeto de vida* (competência 6), a *argumentação* (competência 7), o *autoconhecimento e autocuidado* (competência 8), a *empatia e cooperação* (competência 9) e a *responsabilidade e cidadania* (competência 10).[26]

Os gêneros selecionados para compor os capítulos de Língua Portuguesa – situados nas unidades que reúnem os três componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias – dialogam com os campos de atuação social da BNCC que, no caso desta coleção, são traduzidos em *experiências* (experiência *política*, *artística*, *crítica*, *de divulgar saberes* etc.), como já explicado.

Diferentemente dos livros de Língua Portuguesa publicados anteriormente à reforma do Ensino Médio, em que os gêneros textuais são organizados, em geral, por domínios discursivos (instrucional, publicitário, lazer, interpessoal etc.), distribuídos em três volumes, nesta coleção, de seis volumes, o que os une, como já explicamos anteriormente, é o tipo de *experiência* que propomos que o aluno viva em cada unidade. Por isso, em um mesmo capítulo, o aluno pode iniciar lendo **perfis** de jovens que compuseram uma instalação artística; depois analisa um ***post*** de rede social e **webquadrinhos** sobre problemas de saúde mental que acometem os adolescentes; cria um ***teaser*** em vídeo sobre jovens quadrinistas e poetas brasileiros; lê uma **reportagem** retirada de jornal impresso sobre a dança passinho; fala sobre um trecho do **documento** *Juventude e políticas sociais no Brasil*; lê o **discurso** feito por uma jovem brasileira na abertura da Conferência do Clima, em 2019; prepara um **discurso** oral para ser proferido no Parlamento Jovem Brasileiro; lê a **transcrição** de uma fala sobre um **meme**. Tudo isso em um único capítulo deste volume, o capítulo 2, "Juventude(s)", dentro da unidade 2 (*A experiência de ser jovem*).

Há, portanto, uma diversidade de gêneros presentes nos capítulos, com maior ou menor grau de aprofundamento, que não tornam monótono tampouco exaustivo o estudo textual e que está mais próxima da realidade de alunos que, todo o tempo, são rodeados por uma infinidade de gêneros, e não de textos separados artificialmente em domínios discursivos. Esse tipo de abordagem, totalmente conectada com a vida dos adolescentes (e com a nossa), certamente é uma novidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

O capítulo se inicia com a seção **Leitura 1** (seguida da **Leitura 2**, **3**, **4**, **5** etc. ou de quantas leituras forem necessárias para possibilitar a *experiência* proposta na unidade), que convida o aluno a entrar em contato com um texto que será lido ou ouvido (no caso dos vídeos) por ele de forma individual (ou como o professor decidir). Depois, a exploração da leitura se dá, em geral, em duas etapas: na subseção **Papo aberto sobre o texto**, as questões, mais globais, direcionam o aluno para uma conversa livre sobre o que foi lido/ouvido ou para a identificação de aspectos de compreensão mais elementares ou pontuais do texto; na subseção **Por dentro do texto**, que vem a seguir, propõe-se uma exploração aprofundada de aspectos da linguagem, que contribuem para a construção do sentido do texto e para o eventual resgate dos elementos que caracterizam o gênero do qual ele faz parte. Nesse sentido, essa subseção busca um aprofundamento em relação ao "bate-papo" inicialmente feito em **Papo aberto sobre o texto**.

É importante destacar que entendemos que os alunos já têm alguma familiaridade com os gêneros textuais em estudo ou com gêneros próximos, isto é, dispõem de conhecimento prévio por tê-los estudado durante o Ensino Fundamental – Anos Finais ou porque a circulação real deles garantiu familiaridade. Assim, espontaneamente ou sob orientação (ações do professor e atividades propostas), serão capazes de reconhecer e de relacionar, entre outros aspectos, o conteúdo temático, a construção composicional, os procedimentos linguísticos, o leitor previsto, os pontos de vista envolvidos e os usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo de atuação, entendendo sua articulação na construção do sentido e suas implicações na recepção. Essas leituras podem ser finalizadas, dependendo do gênero, com um boxe-conceito curto, como já mencionamos, que sistematiza e retoma o que foi observado pelo aluno. Entendemos que, após analisar com profundidade o texto e observar determinados elementos nele presentes, os alunos terão condições de depreender aspectos teóricos. Tudo isso de forma não transmissiva.

Dependendo dos objetivos didáticos das questões de análise dos textos em estudo na seção – lembrando que há várias leituras em um mesmo capítulo –, uma das duas subseções pode ser suprimida ou elas podem ser invertidas. Dessa forma, se não for o objetivo de uma leitura retomar as características de um determinado gênero ou aprofundar aspectos da linguagem do texto, a subseção **Por dentro do texto** pode não acompanhar o estudo. Se, por outro lado, for necessário primeiro retomar as características de um gênero e explorar aspectos da linguagem para depois convidar o aluno a falar sobre o texto, a subseção **Por dentro do texto** pode vir antes de **Papo aberto sobre o texto**. Essa mobilidade torna mais produtivos e ágeis os estudos de leitura e dá maior liberdade para o professor escolher o melhor caminho a seguir com cada turma.

26. Expressões-chave utilizadas pelo Instituto Porvir como estratégia para identificação das CG que orientam a BNCC. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

REPROVA

O eixo da leitura continua sendo desenvolvido na seção que segue a **Leitura**, intitulada **Se eu quiser aprender +**. Mantém-se a exploração da leitura contextualizada, mas, para aprofundar a abordagem, privilegia-se determinado aspecto linguístico do gênero estudado que também se apresenta em outros. Como indica a BNCC, o tratamento das práticas leitoras compreende, em inter-relação, as práticas de uso e reflexão (p. 72), por isso, a seção se revela estratégica para aumentar a consciência dos alunos em relação ao uso da linguagem e concorre para uma interação cada vez mais instrumentalizada e ativa.

Cumpre lembrar que essas etapas de leitura não tomam o estudo da teoria sobre os gêneros como um fim em si mesmo, procurando considerar a interação ativa do leitor com o texto. É uma preocupação da coleção evitar a "gramaticalização" dos gêneros textuais, por isso nos afastamos de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros (Baltar e outros, 2005). O trabalho prevê, em consonância com a BNCC, o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura que recorram aos conhecimentos prévios, confirmem antecipações e inferências, ampliem o repertório linguístico, conduzam à reflexão crítica sobre as informações e posicionamentos explícitos ou implícitos no texto e estimulem as apreciações estéticas, éticas, políticas, entre outras.

Para tanto, na seção **Leitura**, estudam-se textos de variados gêneros, relacionados aos vários campos de atuação social, os quais colocam o estudante na posição de leitor, ouvinte e espectador. Essa diversidade permite contemplar as CG, as CEL e as habilidades de Língua Portuguesa, expostas na BNCC, inclusive no que tange a seu diálogo com o conceito de multiletramentos, especialmente no reconhecimento da multiplicidade semiótica. Especificando aspectos citados anteriormente, explicamos que a abordagem dos gêneros prevê identificar e analisar, quando possível, efeitos de sentido decorrentes também de aspectos cinésicos e paralinguísticos.

Para a exploração de algumas semioses, o ideal é que o professor tenha acesso a equipamentos para reproduzir sons e imagens e possa acessar a internet. Sabemos, no entanto, que muitas escolas não dispõem desses recursos e que nem sempre é possível contar com equipamentos pessoais dos alunos. Por isso, procuramos, dentro dos limites do livro impresso, alternativas que permitissem a realização de algumas atividades. No caso de texto oral, optamos, em alguns momentos da coleção, pelas *transcrições*, sobre as quais voltaremos a tratar no item "Práticas de linguagem: oralidade" deste MP. Em se tratando de texto multimidiático, incluímos também, sempre que possível, a reprodução de imagens. Sabemos que esses procedimentos não são suficientes para abarcar todos os aspectos cinésicos e paralinguísticos envolvidos na produção do texto oral, além dos aspectos relativos à disposição e à transição de imagens, ao movimento de câmera, à sincronização, entre tantos outros que participam dos textos multimodais. Ainda assim, é possível explorar as mídias, contando com o material que oferecemos e com a experiência prévia do grupo.

Para a escolha dos gêneros ligados às *experiências* (sempre atreladas aos campos de atuação social), consideramos a preocupação da BNCC com o protagonismo juvenil, o projeto de vida dos adolescentes, a mobilização de práticas de linguagem no universo digital, a oferta de conhecimento para o melhor entendimento da sociedade, inclusive das práticas relativas aos direitos e deveres, e o objetivo de propiciar aos alunos condições de embasar seus trabalhos escolares e de prosseguir em seus estudos, de debater sustentando opiniões e reivindicações, de criar consenso e de avaliar a confiabilidade de fontes e informações, procedimento que ganha ênfase no contexto da pós-verdade. São ações que concorrem para a efetivação das CG 2, 4, 5, 6, 7, 9 10 e CEL 2, 3, 4 e 7.

Tanto na seleção dos gêneros literários quanto na dos demais, quisemos garantir a multiplicidade de culturas, como prevê o conceito de multiletramentos (Rojo, 2012) e nossa concepção de educação. Assim, diversificamos a autoria, escolhendo autores e autoras de várias regiões do país; textos com diferentes graus de formalidade e diferentes expectativas de interação autor-leitor; produções consideradas canônicas ou não. Também buscamos diversificar os textos provenientes das empresas de mídia, para favorecer o reconhecimento crítico de diferentes valores e ideologias.

Procuramos, igualmente, garantir que os textos desenvolvessem, dentro da ideia de *experiência*, pelo tema ou pelos encaminhamentos propostos na coleção, CG essenciais e específicas da área defendidas pela BNCC, sobretudo as que se relacionam ao autocuidado e ao autoconhecimento (CG 8 e CEL 2), à educação digital (CG 5 e CEL 7), à empatia e à cooperação (CG 9 e CEL 2 e 3) e à responsabilidade e cidadania (CG 10 e CEL 3), mas sempre partindo do pressuposto de que esse aluno cresceu e que, por isso, não é mais o mesmo que cursava o Ensino Fundamental – Anos Finais. Agora ele é um jovem de quem se exigirá autonomia, responsabilidade e planejamento para o futuro.

Nesse sentido, é forte na coleção a preocupação em criar nos alunos uma visão política (**nunca político-partidária**) mais consistente e adulta, por meio da qual eles se percebam cidadãos que podem interferir no país em que vivem porque compreendem, por exemplo, como funciona a verba de campanhas políticas, o gênero discurso político; o que é representatividade, cota para exercício da atividade parlamentar; que podem, como cidadãos, acessar o *site* da Câmara dos Deputados para ver despesas dos deputados eleitos; como funciona enviar um *e-mail* para um deputado, uma emenda popular; a importância de um projeto como o Colab; que a arte também é uma forma de posicionamento político; como acompanhar o trajeto de denúncias de problemas relativos à zeladoria de seu município. Procuramos garantir na coleção, pelo desenvolvimento de competências e habilidades, que os alunos não sejam, por exemplo, ludibriados pelas chamadas *fake news* (ou "desinformação"), que compreendam o conceito de pós-verdade e a importância das *fact-checkings*, que entendam o poder de manipulação dos algoritmos sobre suas escolhas e que recorram a argumentos consistentes para discordar de um especialista ou para participar de um debate. Selecionamos, ainda, textos e atividades que incentivam uma cultura de paz e que tratam de temas importantes e delicados como a morte e a depressão.

OBRA

Além disso, trabalhamos com os alunos a autorrepresentatividade, a investigação de sua subjetividade e a importância de elaborar um projeto de vida cidadão, pensando no mercado profissional de um futuro que está bem próximo, mas também no bem coletivo (ver quadro no LE em que são apresentados os volumes e o tipo de experiência que cada unidade desenvolve).

Os gêneros literários nos capítulos de Língua Portuguesa

A literatura na BNCC é, como se sabe, contemplada na CG 3, além de constituir um dos campos de atuação em que se agrupam as habilidades do componente Língua Portuguesa. O foco dessas habilidades e da CG está no desenvolvimento do senso estético para a fruição como forma de acesso ao lúdico e ao imaginário e como forma de substituir uma eventual função utilitária da literatura por uma "dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora" (p. 136) que produza "certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade" (p. 504), como preconiza a BNCC e em diálogo com o importante crítico literário Antonio Candido (1995). Esta coleção propõe momentos de leitura e escuta de textos pertencentes ao campo artístico-literário como prática articulada às demais práticas de linguagem,[27] pois cremos que permitem o desenvolvimento da capacidade crítica, da ampliação da "biblioteca cultural" dos alunos, da reflexão sobre os mais diversos temas e situações, bem como da autorreflexão, vinculando-se a possibilidades transformadoras na expressão e formação dos sujeitos por meio de uma força humanizadora a ela inerente.

Em relação à "progressão das aprendizagens e habilidades" do Ensino Fundamental – Anos Finais para o Ensino Médio, a BNCC prevê que haja, nos Anos Finais da Educação Básica, a "ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação" (p. 500), a "inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana" (p. 500) e a contemplação da escrita literária que "também se mostra rica em possibilidades expressivas" (p. 503).

Nessa direção, selecionamos, ligados às *experiências* propostas em cada unidade de cada volume, textos literários de gêneros variados, com a preocupação de garantir democraticamente a existência das muitas vozes que a literatura tem e que, ao mesmo tempo, representa: de mulheres, homens, negros, indígenas, brancos, jovens, idosos, brasileiros, portugueses, descendentes de europeus, descendentes de africanos, autores canônicos, escritores novos...

Não deixamos de reforçar,[28] nos volumes da coleção, os laços dos alunos com referências importantes do cânone literário, como Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, José Saramago, Camões, Dias Gomes, entre outros, e com alguns autores clássicos estrangeiros, como Arthur Conan Doyle, Shakespeare e Goethe. Além deles, os estudantes poderão encontrar nas páginas da coleção – em diálogo direto com o que a BNCC propõe – muitos autores contemporâneos e plurais como Milton Hatoum, João Anzanello Carrascoza, Daniel Galera, Marcelino Freire, Rayane Leão, Ricardo Aleixo, Vinícius Calderoni, Marcia Wayna Kambeba, Helena Kolody, Marcelo Sabes, Carlos de Assumpção, Sulami Katy, Tiago Ferro, Marcos Bassini, Ricardo Lísias, Nempuku Sato, Maria Firmina dos Reis, Éle Semog etc., e, entre eles, escritores fora do circuito literário mais prestigiado pela imprensa, mas com uma produção altamente reconhecida pelos meios acadêmicos, como é o caso de Carlos de Assumpção. Essa seleção variada de autores possibilitará um contato dos alunos tanto com textos canônicos, tradicionais, reconhecidos pela crítica, como o poema épico *Os Lusíadas*, de Camões, quanto com uma obra bastante inovadora como o romance *O pai da menina morta*, publicado por Tiago Ferro em 2018, em que a estrutura fragmentária exige um leitor ativo, capaz de organizar as sequências e preencher as "lacunas" do texto.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz / Publifolha, 2000.

Antonio Candido (1995), no ensaio "O direito à literatura" (p. 244-246), defende que a arte das palavras é um direito humano, uma necessidade básica de todas as pessoas e que "não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado". Candido associa, dessa forma, a necessidade literária humana ao processo inconsciente de elaboração onírica, proposto pioneiramente por Freud em sua obra mais conhecida, *A interpretação dos sonhos* (1900). Para Antonio Candido, "o sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo [o da fabulação], independente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós".

Da literatura ao letramento literário

A literatura é uma forma de arte que tem o privilégio de ter como matéria-prima aquilo que mais singulariza o homem: a palavra. Defendemos, como defende Antonio Candido, que a presença da ficção e da poesia é algo essencial na vida dos jovens que ingressam no Ensino Médio. Isso não quer dizer,

27. Lembramos que o Edital PNLD/2021, do qual esta coleção faz parte, prevê um volume específico de Língua Portuguesa que, no nosso entender, precisa contemplar um estudo da literatura dentro das escolas literárias, objetivo que não pretendemos com esta coleção da área de Linguagens.

28. Usamos o verbo "reforçar" porque consideramos que seja papel da obra específica de Língua Portuguesa dar conta dos movimentos literários, dos cânones e dos autores brasileiros (principalmente), portugueses e africanos.

MODERNA

entretanto, que devamos deixar de lado o ensino da tradição literária. Quer dizer, sim, que esse ensino precisa fazer sentido para o aprendiz. Como defende a BNCC, "a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos" (p. 513).

Nossa experiência como educadores tem mostrado que a resistência do jovem ao sedutor saber/sabor literário tende a ceder se ele sente que o que está lendo comunica-se emocionalmente, em algum grau, com sua história pessoal, com seu mundo juvenil, com os temas da contemporaneidade ou com temas existenciais que atravessam o fenômeno humano. Jouve (2002, p. 19) denomina essa instância de leitura de "processo afetivo". Para o teórico, o "charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. [...] As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse". Esse "processo afetivo" da leitura também orientou nossas escolhas. Assim, um conto como "Fita verde no cabelo", de Guimarães Rosa, abre espaço para falar do tema das perdas; o romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, para falar sobre as relações familiares, nem sempre harmônicas; o conto "Curso superior", de Marcelino Freire, para problematizar determinadas certezas que temos.

Além disso, a chamada novíssima literatura contemporânea, diretamente influenciada pelo universo digital, também possibilita a leitura afetiva de que fala Jouve. A fim de exemplificar, no capítulo 2, "Juventude(s)", os alunos conhecem, dentro da seção **Leitura 2**, produções criadas especialmente para circular na *web* (webquadrinhos de Julian Franco e de Raquel Segal).

Kleiman (2013, p. 12) nos lembra que a leitura é mais do que um ato neurofisiológico, cognitivo, ela é um "ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". Acreditamos que seja papel desta coleção didática e também o seu, educador, servir de mediadores entre esses dois sujeitos, separados muitas vezes pela distância e pelo tempo, facilitando/possibilitando a comunicação entre eles.

Tomamos como princípio fundamental a ideia defendida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) de 2000 de que é necessária, no Ensino Médio, uma especial atenção à formação de leitores, na perspectiva do letramento literário. Semelhantemente, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM) de 2006 ressaltam ser urgente esse letramento literário. Nos três anos que compõem o Ensino Médio, deve-se empreender esforços para que o jovem possa desenvolver a capacidade de se apropriar da literatura. Nessa mesma direção, a BNCC do Ensino Médio afirma que, nos três últimos anos do Ensino Básico "está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição" (p. 503).

De acordo com Cosson (2009), se o objetivo do professor de literatura for, de fato, promover o letramento literário, ele deve tomar alguns cuidados, e um dos mais importantes está relacionado à seleção dos textos. Nesse sentido, entendemos que o livro didático se apresenta também como um organizador dessa seleção textual, uma vez que é uma ferramenta privilegiada de auxílio ao professor, construído numa linha de trabalho didático-pedagógica para responder às demandas de obtenção de conhecimentos pertinentes ao público a que se dirige.

Ainda segundo Cosson (2009), "ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também se posicionar diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário" (p. 120). Os autores desta coleção concordam com a ideia de que cabe a um curso de Língua Portuguesa fornecer ferramentas para que o leitor (aluno) possa se "posicionar diante da obra literária". Nessa direção, no já citado capítulo 2, "Juventudes", os alunos leem os webquadrinhos de Julian Franco e Raquel Segal. Além de os estudantes entrarem em contato com uma narrativa feita especialmente para circular pela internet, eles precisam se posicionar (utilizando as questões mediadoras propostas em **Por dentro dos textos** e **Papo aberto sobre os textos**) e dialogar produtivamente com as obras sobre sofrimento, tristeza, angústia, depressão (saúde mental na adolescência). Depois, na seção **E se a gente trocasse ideias?**, os alunos são convidados a ser curadores culturais e pesquisar novos quadrinistas e poetas. Dessa forma, desenvolvemos o que Cosson chama de "aprendizado crítico da leitura literária".

Finalmente, as OCNEM, também tomando por base concepções de Antonio Candido, ressaltam que, no trabalho com a literatura, para a formação desse "leitor literário", devem ser favorecidas estratégias para uma literatura humanizadora. Para tanto, recomendam que se evite sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc. Propomos, assim, nos seis volumes que compõem esta coleção, um ensino baseado em práticas bastante distantes da memorização mecânica de características de movimentos literários, de regras gramaticais depreendidas pela leitura dos textos literários ou do resgate sem função de características de gêneros literários. Com isso, o ensino de literatura que propomos se configurará "não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas" (PCN+, 2002, p. 55). Enfim, busca-se prioritariamente formar o leitor literário ou, melhor ainda, "letrar" literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (OCNEM, 2006, p. 54).

EDIÇÃO DO PROFESSOR

Práticas de linguagem: produção de texto

Assim como a leitura, a produção de textos orais, escritos e multissemióticos é uma atividade interativa de expressão. Como apontam Koch e Elias (2010), na concepção atual de língua e linguagem, a escrita não é mais "compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo". É com a atenção nesse leitor, mesmo quando sua participação está resumida à audição ou à leitura, que o produtor do texto define o que vai falar ou escrever, materializa esse planejamento e reelabora o que julga ineficiente para se comunicar. Por isso, o estudo do texto não pode ser dissociado da consideração das práticas sociais em que surge.

Da mesma forma, conforme demarca a BNCC, o estudo do texto não pode se afastar das práticas de leitura e de análise linguística/semiótica, já que a produção de um texto em determinado gênero demanda a compreensão de suas características temáticas, composicionais e estilísticas estáveis, para que, a partir disso, ocorra o emprego produtivo de tais aspectos. Além disso, o desenvolvimento da linguagem demanda a participação em atividades que promovam a manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças, sentimentos a partir da análise e compreensão de textos diversos.

Pensando nisso, os capítulos de Língua Portuguesa são divididos em três grandes partes. Na primeira, são oferecidos aos alunos momentos de leitura e produção de texto relacionados, direta ou indiretamente, a um tipo de *experiência*; na segunda parte (**Experimentando +**), apresentam-se, por meio de mais leituras, atividades de produção e pesquisa, outras abordagens e perspectivas relacionadas à *experiência* proposta na unidade. Na terceira parte (**Expressão**), o aluno é convidado a realizar um projeto que resgata recortes do que vivenciou e refletiu no capítulo (criação de um festival, organização de um fórum de debates, realização de uma pesquisa focal, montagem de uma peça teatral, criação de um jogo para ensinar crianças a lidar com os conteúdos da internet etc.).

O eixo de produção de textos atravessa essas três partes que compõem cada capítulo da coleção, está atrelado (de forma direta ou indireta) às seções de **Leitura** (**Leitura 1**, **Leitura 2, Leitura 3** etc.), facilitadoras das *experiências* propostas nas unidades, e tem diferentes "níveis" e objetivos. Nossa experiência como professores de Língua Portuguesa há quase trinta anos mostra que em uma sequência didática são necessários momentos em que os alunos produzam textos de menor extensão (parágrafos),[29] vinculados a determinadas aprendizagens, antes de se aventurarem na produção de textos mais complexos. Essas atividades de menor fôlego são essenciais porque precisamos levar em conta que não temos salas de aula homogêneas. Nesse sentido, esse tipo de atividade mais pontual favorece a aprendizagem sobretudo dos alunos com mais dificuldade de escrita, que necessitam de etapas intermediárias. Essas atividades podem, inclusive, ser recolhidas para uma correção mais rápida, de modo a detectar se os aprendizes já dominam determinadas estruturas necessárias à produção textual de atividades mais exigentes antes de elas precisarem acontecer. Na prática, nas duas primeiras partes dos capítulos de Língua Portuguesa os alunos analisam textos das seções **Leitura** (**Leitura 1**, **Leitura 2**, **Leitura 3**, **Leitura 4** etc.), por meio das subseções **Papo aberto sobre o texto** e/ou **Por dentro do texto**, depois são convidados, na seção **Se eu quiser aprender +**, a estudar um determinado aspecto de linguagem relacionado a algum fenômeno observado nos textos em análise, mas que pode ser generalizado para outros textos, inclusive de gêneros diferentes. Percorridas essas etapas, o aluno chega finalmente ao boxe **Desafio de linguagem**, em que é convidado a produzir esse texto de pequena extensão a que nos referimos, por meio do qual terá de acionar o conhecimento adquirido ou retomar a seção **Se eu quiser aprender +**.

Como exemplo, no capítulo 2, "Juventude(s)", após ler e analisar textos de variados gêneros nas seções **Leitura**, o aluno estuda, na seção **Se eu quiser aprender +**, "As várias vozes no texto", depois é convocado, no boxe **Desafio de linguagem**, introduzir um parágrafo em qualquer ponto do discurso de Paloma Costa, incluindo nele uma quarta voz. Outro exemplo está no capítulo "Política é coisa séria", na unidade 1, *A experiência da participação política*, em que o aluno estuda, na seção **Se eu quiser aprender +**, "O efeito persuasivo", depois é convidado, orientado pelo boxe **Desafio de linguagem**, a reescrever um parágrafo de uma justificativa de emenda (**Leitura 4**), atualizando-o, sem que perca seu caráter persuasivo.

Depois de interagir com profundidade com os textos oferecidos nas seções **Leitura** (sempre ancorados na *experiência* proposta na unidade), e, em alguns casos, após estudar determinados aspectos da linguagem importantes para a leitura e compreensão textuais e realizar um **Desafio de linguagem** é que o aluno, já preparado, pode "experimentar" escrever um texto mais complexo. Isso ocorre na seção **Experimentando** [**Experimentando ser um divulgador de ciências**, **Experimentando ser articulista, Experimentando ser um orador** etc.], em que o aprendiz segue uma série de etapas para produzir seu texto, dentro de um gênero. A título de exemplo, no capítulo 2 deste volume, "Podemos falar sobre a morte", da unidade 3, *A experiência da finitude*, o aluno redige um **conto** baseado em um poema de Manuel Bandeira na seção **Experimentando ser contista**.

Na seção **Experimentando**,[30] em diálogo com a habilidade EM13LP15, propomos aos alunos, dentro de cada capítulo, momentos de produção de textos que seguem as seguintes etapas (com variações):

(1) mobilização do que foi explorado nas seções anteriores (temas, informações, procedimentos linguísticos e contexto de produção e de circulação do gênero etc.);

29. Ao longo desses anos, percebemos concretamente o crescimento dos alunos na produção de textos complexos quando têm a oportunidade de trabalhar segmentação, recursos de substituição e progressão textual em produções menores.

30. Essa seção também pode aparecer nos capítulos de Arte e exige que o aluno cumpra etapas semelhantes.

EM ABERTURA

(2) seleção e organização das ideias; efetivação delas na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação;

(3) revisão do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e coletiva;

(4) preparação do texto para divulgação;

(5) divulgação.

Essa sequência contribui para que os alunos se apropriem dos processos de produção, edição e divulgação, tendo em vista os vários contextos e objetivos das práticas linguísticas. Entendemos que produzir um texto supõe, como explica Antunes (2003), uma sequência de etapas interdependentes e intercomplementares, que se inicia com a "vontade do dizer" de certo produtor em dada situação de comunicação e interação (que lhe dará as condições de escolher e definir em qual gênero concretizará esse dizer), passa pelo planejamento e pela escrita/fala propriamente dita e chega ao momento posterior da revisão e da reelaboração. Por isso, as propostas de produção apresentam o objetivo da escrita e o contexto de circulação, seguidos por etapas que orientam a produção, a reescrita e a divulgação.

Consideramos ainda que, em parte dos capítulos, mesmo estando no Ensino Médio, os alunos estarão produzindo um texto do gênero pela primeira vez. Por isso, optamos por propostas que detalham os encaminhamentos para que eles possam delimitar o tema; selecionar, organizar e hierarquizar informações; identificar o nível de linguagem adequado; escolher o estilo em função de seu projeto de dizer; empregar os recursos linguísticos necessários à coesão, à progressão e aos efeitos de sentido desejados, entre outros.

A preocupação didática em detalhar os passos da produção textual – assumida nesta obra – responde ao que defende Marcuschi (2010), inspirado em Schneuwly (1988). Segundo o autor, a explicação das condições de produção textual é que fornece a base a partir da qual devem e podem ser trabalhadas e ensinadas na escola as diferentes etapas do processo de produção. Gêneros primários, de uso mais cotidiano, dispensam ou, no mínimo, simplificam essas etapas de produção, enquanto a condição final dos gêneros secundários escritos e orais, dos quais se ocupa a escola, depende de como se respeitou cada uma das funções dessas etapas. Como se vê, a orientação das produções de textos atende a algumas importantes habilidades citadas pela BNCC em vários campos, nas quais descreve que os alunos devem saber "planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto" (p. 509).

O processo de avaliação, revisão e reescrita do texto considera, ainda, os aspectos linguísticos, sobretudo os pertinentes à apropriação da linguagem escrita (trataremos desse aspecto no tópico adiante, "Práticas de linguagem: análise linguística/semiótica"). O aluno que avalia seu colega deve indicar equívocos relativos à segmentação, à ortografia, à concordância verbal etc., e é importante orientar a turma a consultar dicionários, gramáticas e você, em caso de dúvida. O aspecto linguístico, entretanto, não está incluso concretamente no quadro de critérios de avaliação (rubrica de correção), porque nossa experiência como professores de Língua Portuguesa mostra que, mesmo nessa etapa do desenvolvimento cognitivo, os alunos ainda não têm pleno domínio das orientações da norma-padrão, nem das amplas e várias modificações que os falantes provocam nela nas diversas situações comunicativas. Entendemos que, neste momento, seja trabalho do professor de Língua Portuguesa, um especialista, analisar o uso da língua pelo produtor do texto e aceitar ou não, de acordo com seus objetivos pedagógicos, desvios em relação às regras, considerando não apenas aspectos relativos ao gênero produzido e à situação de comunicação em que se insere, como também particularidades do desenvolvimento da turma e de cada aluno individualmente.

Além do aprendizado linguístico, as etapas envolvidas na produção do texto promovem habilidades socioemocionais relativas às CG 9 e 10, principalmente. O aluno desenvolve habilidades como a resiliência e a autonomia no trato com a própria produção quando tem a oportunidade de planejar efetivamente um texto, revisá-lo e aprimorá-lo. Também desenvolve o diálogo e a cooperação ao avaliar um parceiro ou ser submetido à avaliação dele. Exercita novamente o diálogo e, muitas vezes, a empatia e/ou a alteridade, quando precisa entrevistar pessoas ou fazer pesquisas para desenvolver seus temas ou se colocar em outra posição a fim de construir seus narradores, sujeitos poemáticos e personagens. Exercita, ainda, a responsabilidade e a flexibilidade quando forma equipes de trabalho coletivo. Às competências citadas, acrescenta-se também a CG 8 se considerarmos que os vários temas e propostas propiciam a oportunidade de o aluno ampliar sua consciência sobre si mesmo e sobre os outros sujeitos, aprendendo a lidar com as emoções, a agir com autocrítica, a rever preconceitos, a valorizar outras culturas e saberes, entre outros fatores.

Como mencionamos anteriormente, para dar conta de ampliar o trabalho com a *experiência* proposta na unidade, criamos uma segunda parte nos capítulos de Língua Portuguesa, o **Experimentando +**.[31] Nessa segunda etapa, novas reflexões poderão ser feitas por meio de outras leituras e propostas de produção textual (novamente dentro das seções **Leitura 3**, **Leitura 4** etc.). Assim, no capítulo 2, "Estudar para uma, estudar para muitas", na unidade 4, para aprofundar a *experiência* da unidade, que é *A experiência de estudar*, os alunos refletem metacognitivamente, na seção **E se a gente pensasse nos estudos?**, sobre seus processos de aprendizagem, realizam uma **Leitura 3** que trata de mecanismos objetivos para a melhoria nos estudos, elaboram um cronograma de estudos a partir do que é proposto em **E se a agente reorganizasse os estudos?** E ainda batem um "papo de respeito" com Brás Cubas, personagem de Machado de Assis.

A terceira parte do capítulo (**Expressão**), embora tenha sido estruturada para ter certa autonomia em relação às duas primeiras partes (para que o professor tivesse liberdade de realizá-la ou não), propõe um projeto, em geral coletivo, baseado nas reflexões e *experiências* vivenciadas e acionadas pelas diversas atividades que compõem a sequência didática em estudo.

31. O professor pode, dependendo de seus objetivos pedagógicos, das particularidades de suas turmas e da quantidade de aulas que tiver, optar por não trabalhar esta segunda parte ou mesmo escolher atividades dela que façam sentido.

REPROVA

No final do capítulo 2, "Estudar para uma, estudar para muitas", da unidade 4 (*A experiência de estudar*), deste volume, por exemplo, os alunos são convidados a executar uma atividade lúdica denominada "Marginálias criativas", realizada em etapas.

A BNCC nos lembra ainda que "está em jogo, também, nesta etapa [no Ensino Médio], um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções" (p. 513-514). Para a Base, "a escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis" (p. 503), além disso "o exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se" (p. 504). Há, ao longo da coleção, várias oportunidades de os alunos se expressarem literariamente. A título de exemplo os alunos se envolvem, no capítulo 2, "Podemos falar sobre a morte", no processo de planejamento, produção, revisão, reescrita e divulgação de um conto (a partir do poema "Profundamente", de Manuel Bandeira) e de um miniconto.

Finalmente, em consonância com competências definidas pela BNCC (CG 5, CEL 6 e 7), um dos objetivos da coleção é levar o aluno a compreender e utilizar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Por isso, em algumas produções, criamos situações em que os estudantes devem recorrer a *softwares* de edição de texto, imagem e áudio para explorar recursos de mídia. Outro ponto fundamental relativo ao universo digital é a consideração de que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novas possibilidades de interação e de produção, inclusive pelo processo de réplica e remixagem (em sentido amplo). Como espaço, em tese, democrático, a internet favorece o acesso e a possibilidade de inclusão de conteúdos, mas em contrapartida exige o desenvolvimento de novas habilidades para uso ético e crítico.

Práticas de linguagem: oralidade

A BNCC do Ensino Médio nos lembra que as dimensões, habilidades gerais e conhecimentos relacionados à prática de linguagem da oralidade, em Língua Portuguesa, são os mesmos do Ensino Fundamental – Anos Finais, cabendo à etapa final do Ensino Básico "sua consolidação e complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica" (p. 501).

Nesta coleção, o eixo de oralidade está integrado aos eixos leitura/escuta e produção de textos, explorados nos tópicos anteriores, e também ao da análise linguística/semiótica, que será tratado a seguir. Tivemos a preocupação de contemplá-lo nas seções e nos boxes espalhados ao longo das páginas de todos os capítulos. Seguindo o que aponta Marcuschi (2002), entendemos que uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua e completem a aquisição dos procedimentos cognitivos necessários ao leitor/produtor de textos.

São abordados nos seis livros gêneros textuais orais diversos, como comentário crítico em telejornal, vídeo de divulgação científica, palestra, seminário, telerreportagem, debate regrado, videorresenha, videoperformance, videocurrículo, discurso, entre outros.

A abordagem desses gêneros põe em destaque os diferentes processos de interação – interação frente a frente, fala para público sem interrupção, fala editada etc. –, com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as relações entre tais fatores e a qualidade da interação.

No capítulo 2, "Podemos falar sobre a morte", por exemplo, na seção **E se a gente participasse de uma mesa-redonda**, os alunos se engajam na realização de uma mesa-redonda. Chama-se atenção, nessa atividade, para aspectos como tempo de fala, forma adequada de pedir a palavra durante a discussão do tema, comportamentos vetados, respeito a turnos de fala, progressão da discussão, linguagem monitorada etc.

Estudam-se também na coleção situações de oralização de textos em diferentes contextos, como a produção de *podcasts*, resenhas em vídeos, encenações teatrais, videocurrículo, discurso oral em defesa de uma causa, *workshops*. As situações de oralidade apresentam-se inseridas nos diferentes campos de atuação social e nas *experiências* propostas a partir deles.

Em um livro didático, é necessário que os autores façam opções. Nessa direção, a exploração das semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita, bem como sua articulação, não ocupa o primeiro plano nesta coleção de Ensino Médio, pois essa abordagem está bastante presente na formação dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais. (Lembramos que esse importante tema estava previsto para ser ministrado entre o 6º e o 9º anos). Todavia, o trabalho com a percepção de que a construção de sentidos em textos orais deve obrigatoriamente estar relacionada a elementos como entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala, além de se vincular a outras semioses, como gestualidade, expressão corporal, facial e recursos multimidiáticos, por exemplo, está bastante presente nesta coleção. Essa abordagem aparece com frequência quando os alunos precisam se preparar para falar em público, por exemplo, em debates, ou quando necessitam analisar vídeos ou até mesmo em atividades mais simples, como é o caso das conversas motivadas por alguns boxes e subseções.

Temos consciência, porém, de que encontramos limites bastante concretos impostos pela natureza de um material impresso. A exploração plena da oralidade conta necessariamente com áudios e vídeos, logo com equipamentos de produção e reprodução que nem sempre estão à disposição de professores e alunos de todas as escolas do país. Pensando nesses possíveis limites, valemo-nos, como já mencionamos neste MP, de uma estratégia bastante útil: o uso de *transcrições*, um procedimento que vale a pena explicar. Convém, a princípio, distinguir *transcrição* do procedimento da *retextualização*, abordado por Marcuschi (2007).

EDIÇÃO DE MODELO

A *retextualização* caracteriza-se, segundo esse estudioso, por uma série de operações, de diferentes graus de complexidade, envolvidas no processo de adaptação de um texto da modalidade escrita para a oral e vice-versa. Entre essas operações, estão a eliminação de repetições e de marcas estritamente interacionais, a introdução da pontuação e da paragrafação, a reconstrução de estruturas truncadas. Esse procedimento, realizado correntemente nas práticas sociais, visto que muitos textos são produzidos oralmente e só depois adaptados para a forma escrita, constitui, nas aulas de Língua Portuguesa, uma produtiva estratégia de ensino, pois evidencia as diferentes modalidades e leva o aluno a recorrer a diversos conhecimentos para efetuá-lo. Nesta coleção, entretanto, a *retextualização* não está sendo proposta, pois acreditamos ser papel do Ensino Fundamental – Anos Finais se ocupar dela, o que não significa que não possa ser retomada nas aulas por você.

Para o tratamento de textos orais, adotamos o uso das *transcrições*, termo que corresponde, nesta coleção, à ação de transpor para o papel o texto oral, mantendo parte significativa de suas marcas originais: repetições, hesitações, marcadores conversacionais, abandono de estruturas iniciadas, entre outras.

Da mesma forma, acompanhando as *transcrições*, incluímos imagens ou ilustrações que evidenciam, ainda esbarrando nos limites do texto impresso, aspectos cinésicos. Utilizando esse recurso, recuperamos parte das expressões faciais e do gestual do falante, permitindo que a atividade contemple parcialmente aspectos relativos à interação das várias semioses. A despeito desse uso, recomendamos sempre que os textos (disponíveis gratuitamente na internet) sejam ouvidos e, quando for o caso, também vistos, já que assim se exploram gamas mais amplas de elementos.

Os boxes **Fala aí!**, **Bate-papo de respeito** e a subseção **Papo aberto sobre o texto** (dentro da seção **Leitura**) também são importantes momentos em que a oralidade é trabalhada. Por meio do **Fala aí!**, os alunos podem se expressar de maneira livre sobre temas suscitados pelas diversas leituras feitas nos capítulos. Trata-se de uma preciosa oportunidade de os alunos perceberem que uma fala pública, mesmo em uma situação mais informal como é o caso de uma sala de aula, deve ser cuidada. Assim, não cabem nesse tipo de situação palavrões, falas simultâneas, falas sem pedir a palavra para o professor-mediador, tom alto, ofensas etc. Essa habilidade não é natural, ela precisa ser trabalhada todos os dias com os alunos.

Ao contrário do **Fala aí!**, no boxe **Bate-papo de respeito** o aluno não pode emitir uma opinião totalmente livre, pois espera-se dele que utilize argumentos consistentes construídos a partir das leituras que fez no capítulo e que os apresente de forma respeitosa para concordar com a fala do cientista, professor, ator, músico etc. ou para discordar dela. Debates acalorados poderão acontecer, mas o aluno precisa se preocupar com os elementos que constituem uma fala pública republicana.

Finalmente, a subseção **Papo aberto sobre o texto** é uma ótima oportunidade de trabalhar a fala dos alunos, ancorada na leitura de um texto. As questões propostas nessa subseção convidam a um retorno ao texto e essa tarefa nem sempre é simples, sobretudo em salas numerosas. Novamente, o pedido formal da palavra, o resgate imediato do texto para dar conta de responder às questões, o concordar com as falas dos colegas e discordar delas com respeito e adequação precisam ser trabalhados cotidianamente.

Concluímos alertando que, em alguns casos, optamos por considerar que a atividade só poderia ser feita com o acesso ao texto original, por suas particularidades (um filme pertencente a campanha publicitária, por exemplo), e nesse caso pedimos ao professor que busque uma forma de acesso.

Práticas de linguagem: análise linguística/semiótica

As atividades de reflexão sobre a língua atravessam a coleção e seguem a mesma proposta de exploração ativa e de diversidade que as outras práticas de linguagem. No entanto, a análise linguística/semiótica se dá de forma mais evidente no estudo dos gêneros, dentro das seções **Leitura**, quando são propostas, nas subseções **Por dentro do texto** e **Papo aberto sobre o texto**, explorações de recursos linguísticos que contribuem para a construção do sentido do texto. Assim, no capítulo 2, "Juventude(s)", ao analisar, na **Leitura 3**, a reportagem "Alvo de críticas, passinho é uma atualização de efervescência do Recife", o aluno se depara com questões que o convidam à análise dos mecanismos linguísticos que mostram a não neutralidade do texto, uso do discurso direto, variedades de linguagem etc.

Na linha do que propõe Rojo (2006), entendemos que os eixos de leitura e produção de textos e da análise linguística/semiótica são complementares e que, ao fazer uso da linguagem em diferentes modos, automaticamente utilizamos a análise linguística e vice-versa. Segundo a estudiosa, o eixo de uso da linguagem abrange a exploração dos gêneros textuais desde a historicidade da língua e da linguagem em si, os aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos, até as implicações na organização dos discursos e as implicações do contexto de produção no processo de significação.

Nessa mesma direção, Mendonça (2006) afirma que a análise linguística é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, seja no de produzir textos ou no de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Ampliando essa visão, cabe ressaltar que, já a partir da BNCC aprovada em 2017, a prática de análise linguística reúne a análise dos processos de construção textual (oral, escrita ou multissemiótica), a reflexão sobre recursos linguísticos específicos, vinculados aos discursos mobilizados em diferentes textos, e a articulação entre as múltiplas semioses (usos da língua, sons, imagens, fotografias, vídeos etc.), passando, portanto, a se constituir no eixo "análise linguística/semiótica". Ao apresentar os princípios dos quais partiu para definir tal eixo já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o texto da BNCC reforça, reiterando as práticas metodológicas de documentos curriculares anteriores, que "estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a lín-

REPRODUÇÃO

gua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem" (p. 69).

Dando continuidade ao que propõe esse texto aprovado em 2017, a BNCC do Ensino Médio (2018) deixa claro que essa etapa final do Ensino Básico precisa "aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos" (p. 498). Em diálogo com essa visão, dentro desta coleção, diretamente relacionada às seções de **Leitura**, há a seção **Se eu quiser aprender +**[32] que, em Língua Portuguesa, explora e aprofunda aspectos linguísticos de um gênero, os quais podem ser estendidos a outros. Assim, o aluno tem a oportunidade de, relacionado ao gênero conto, estudar os tipos de discurso; relacionado ao gênero emenda, estudar o efeito persuasivo; ligado ao gênero discurso, retomar o tópico vozes no texto (polifonia); (ao longo dos volumes) relacionado aos gêneros palestra e seminário, estudar a mobilização do ouvinte; relacionado aos gêneros literários da atualidade, os aprendizes observam a fragmentação nas narrativas contemporâneas; ligado ao gênero resenha crítica, o aluno retoma a expressão de juízos de valor; relacionado aos gêneros PL e parecer, ele pode estudar os recursos coesivos no texto argumentativo (conectores); relacionado ao gênero texto teatral, analisar a linguagem como elemento de caracterização (marcas de variedades linguísticas); relacionado ao gênero artigo de divulgação científica, estudar mecanismos linguísticos que garantem a interlocução com o leitor; relacionado a um texto em que uma agência de checagem de notícias apresenta sua metodologia de trabalho, o estudante pode estudar os mecanismos linguísticos que garantem a impessoalidade de um texto, entre outros exemplos.

Atrelado à seção **Se eu quiser aprender +** está o boxe **Desafio de linguagem**,[33] por meio do qual o aluno é convidado a tornar ainda mais significativa sua aprendizagem por meio de uma produção textual de menor extensão, diretamente ligada àquilo que aprendeu ou retomou.

Sabemos que o estudo dos gêneros favorece a exploração de variados aspectos linguísticos/semióticos que se entrelaçam para a construção do sentido do texto; entretanto, temos convicção de que os textos analisados em um volume impõem um limite de fenômenos linguísticos/semióticos que podem/devem ser estudados pelos alunos. Essa contingência faz com que recomendemos (como professores de Língua Portuguesa atuantes) que esta coleção de seis volumes seja articulada com estudos linguísticos/semióticos abordados na obra específica de Língua Portuguesa (cuja inscrição é obrigatória, segundo exigência do Edital PNLD/2021), a qual atravessará os três anos do Ensino Médio de todos os alunos, independentemente da escolha dos itinerários formativos que eles venham a fazer.

32. Essa seção também pode aparecer em Arte, mas com objetivos diferentes.
33. Esse boxe já foi explorado nos tópicos anteriores.

Embora os seis volumes que compõem esta coleção contemplem todas as sete competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, todas as habilidades ligadas a elas (com exceção da habilidade EM13LGG403, da CEL 4, que diz respeito ao componente Língua Inglesa, o qual foi excluído, no Edital PNLD/2021, dos livros da área de Linguagens e suas Tecnologias) e igualmente todas as habilidades específicas do componente Língua Portuguesa, relacionadas aos campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio, evitamos intencionalmente fazer sistematizações gramaticais (a nosso ver, em alguns momentos necessárias ao ensino-aprendizagem de uma língua). Como professores que atuam, na prática, com alunos reais, defendemos, assim como outros teóricos, que esses momentos de sistematização também contribuem para a aprendizagem dos alunos, favorecendo, entre outros aspectos, uma percepção mais consciente do uso pessoal que fazem da língua e uma tomada de decisão quanto a manter ou alterar, nos vários contextos de uso, as construções mais familiares. Além disso, a oportunidade de nomear e conceituar determinados fenômenos linguísticos favorece, entre outros fatores, a análise e a compreensão deles, a comunicação do professor com os alunos nas correções que se fazem dos instrumentos avaliativos e até mesmo a aprendizagem de outras línguas por relação de comparação das estruturas. Entretanto, esse não é o objetivo desta coleção, que mais do que estudos de Língua Portuguesa, abrange uma grande área, a de Linguagens e suas Tecnologias.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

Bagno (2008) afirma que a compreensão efetiva do fenômeno da linguagem deve ser "objeto e objetivo do ensino da língua" (p. 16). O estudioso defende também que "uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar de diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares" (p. 16).

Os gêneros digitais

Têm destaque, no texto da BNCC, inúmeras referências relativas ao universo digital. Na área específica de Linguagens, no Ensino Médio, a BNCC defende que é essencial que "os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (p. 485). Atenta ao momento presente, a Base reforça que é importante a escola experimentar novas práticas de produção, acrescentando ao ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade novas ferra-

EM MODERNA

mentas (tratamento de áudio, edição de vídeo e manipulação de recursos de diagramação, por exemplo), e capacite os alunos para uma análise crítica dos textos digitais em circulação.

Nesse sentido, o documento atende às observações de vários estudiosos que já vinham apontando a insuficiência das práticas escolares de leitura/escrita de textos de gêneros digitais, mesmo quando se desconsideram os avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Para muitos especialistas, a escola se mostrava limitada quando centrava suas produções no texto verbal, havendo pouca ênfase nos textos orais e, menos ainda, nos textos híbridos (Rojo, 2012). Eram pouco frequentes as práticas que envolviam, por exemplo, a integração de um esquema a um texto escrito.

No contexto atual, essa limitação começa a ser superada, e as práticas de linguagens efetivadas na escola passam a considerar que os novos textos são não apenas híbridos como também interativos e colaborativos. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação permitem a ampliação da condição de autoria, com a facilidade na combinação de textos escritos com imagens estáticas ou em movimento, com a possibilidade do acréscimo de música e voz, com a edição de vídeos e áudios, entre outras produções com diferentes graus de complexidade. Do mesmo modo, abrem espaço para formas diferentes de autoria, baseadas no diálogo e na remixagem (em sentido amplo). Ainda nessa linha, precisamos considerar mudanças significativas na forma de recepção dos textos, que passam a envolver as práticas de "curtir", comentar e redistribuir. Estabelece-se, desse modo, uma nova estética e uma nova ética (Rojo, 2012).

Dentro desse contexto, surge um aspecto a que a escola – e a sociedade em geral – deve estar atenta: a urgência do desenvolvimento de técnicas que nos tornem aptos a lidar criticamente com a grande massa de texto que acessamos por opção ou que recebemos involuntariamente (pelas redes sociais, por exemplo). É preciso ampliar as práticas que envolvem o tratamento das informações, contribuindo para a ampliação da leitura crítica e da filtragem. É necessário, ainda, reforçar as práticas de diálogo e de respeito ao outro para que os discursos violentos dos intolerantes sejam vetados e os debates possam ocorrer de forma ética e respeitosa. Essa preocupação em educar os alunos para lidar com um mundo que ainda é novo, mesmo para os professores e outros adultos de referência para os jovens, está bastante presente em toda a coleção.

Acolhendo essa nova estética e nova ética de que fala Rojo (2012), nesta coleção os alunos são convidados a explorar, produzir, conhecer, acessar, discutir etc., entre outros:

- vídeos de divulgação científica (com análise da estrutura desse material – linguagem, tipo de interação, recursos de transição; e análise das várias semioses usadas para explorar um tema árido);
- biblioteca de sons pessoais;
- fotomontagem digital;
- comentário crítico em telejornal;
- videorresenhas (em que os autores devem se preocupar não apenas em reproduzir textos escritos para o digital, mas utilizar recursos específicos para seduzir o espectador);
- consulta pública em *site*;
- videocurrículo (em que são problematizados aspectos como a exposição);
- *playlist* comentada;
- *teaser* de espetáculo de teatro;
- *podcast*;
- comentário de leitor;
- ferramentas digitais de serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra;
- memes;
- *gifs*;
- *cards*;
- vídeo 360º para visita virtual;
- webquadrinho;
- videominuto;
- instapoema;
- *e-folhetim*.

Como educadores e estudiosos, temos consciência, porém, de que ainda estamos em uma fase de transição no que tange ao mundo digital e que a familiaridade de todos – alunos e professores – com os novos gêneros ligados a esse universo tão ágil e volátil não é plena. Além de possíveis dificuldades relativas ao acesso, temos de considerar diferentes tratos com a informação, seja ela a midiática/jornalística, seja a de outros campos, inclusive o artístico, e a reduzida literatura teórica disponível sobre gêneros que têm natureza tão fluida e mutante. Tomar todos os sujeitos contemporâneos como seres igualmente imersos na cultura digital significa, em nossa visão, desconsiderar as várias realidades, sobretudo deste país.

Estamos também cientes de que, embora a escola e os professores valorizem e se disponham a lidar com o ensino-aprendizagem dos novos gêneros digitais, não é possível esperar desses atores uma resposta tão imediata e eficiente para a questão. Desse modo, procuramos considerar que, para alguns professores, a aproximação com os gêneros digitais, ou pelo menos a lida com eles como objeto de estudo, se faz a partir do contato com esta coleção. Lembramos que para a produção de *blogs*, *podcasts* e vídeos existem vários aplicativos gratuitos, que podem ser acessados e baixados facilmente e que contêm orientações claras de uso. Lembramos, também, que várias atividades digitais poderão ser produzidas com o uso de um aparelho *smartphone* que contenha funções como gravar, fotografar etc., mas elas certamente poderão ser aperfeiçoadas com a utilização de aplicativos. Seria interessante que os alunos os testassem ou que aprimorassem o uso que já fazem deles.

No caso da divulgação/circulação desses textos, confessamos ter algumas preocupações. Embora possamos convidar alunos do Ensino Médio a interagir em redes sociais (porque, na maioria delas, a idade mínima legal para uso é 13 anos), é bastante arriscado disponibilizar suas produções e imagens em áreas que permitam comentários de terceiros, os quais podem conter inadequações. Também entendemos que não podemos sobrecarregar as empresas de mídia ou os espaços individuais digitais, como *blogs* ou canais de vídeos, solicitando aos alunos que postem ali seus textos ou comentários,

EDIÇÃO MODERNA

produzidos, muitas vezes, por razões pedagógicas. Assim, recomendamos limitar essas ações a situações muito específicas.

Uma solução para a experiência de divulgação no universo digital é a criação de um *blog* da turma, ferramenta totalmente controlável por um educador. Para não ficar sobrecarregado, você poderá contar com a ajuda dos alunos que, em comissões, organizam o material produzido pelos colegas e criam postagens explicando as várias atividades. Desse modo, caberá ao professor apenas alimentar o *blog* com o material e acompanhar as intervenções dos alunos, que terão autorização para inserir comentários. É possível optar por *blogs* específicos para cada turma ou um único para todas as turmas do professor, o que é sempre interessante por ampliar a possibilidade de diálogo.

Tutoriais para produção de material digital

I. Gravação e edição de vídeo

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

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

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

1. Captação de imagens

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

2. Transferência de imagens e conversão do vídeo

a) Transfira o vídeo de seu *smartphone* ou câmera digital para o computador.

b) Verifique qual formato de vídeo é compatível com seu editor. Se houver a necessidade de alterar o formato do vídeo, pesquise na internet algum conversor *on-line*. Há vários disponíveis.

c) Para o procedimento de conversão, arraste ou salve o arquivo no conversor. Procure, na tela, o comando "Converter vídeo" ou semelhante. Arraste ou insira seu arquivo de vídeo nessa caixa e clique em "Abrir".

d) Selecione o formato de vídeo compatível com seu editor e clique em "Converter".

e) Ao fim da conversão, será disponibilizado um arquivo para *download*. Baixe e salve o arquivo em seu computador; você o utilizará para fazer a edição.

3. Edição

a) Abra seu editor de vídeo e selecione o vídeo a ser editado.

b) Em geral, ao lado esquerdo fica uma caixa de vídeo que exibe a gravação. Ao lado direito ficam os trechos das cenas, separados. Isso o ajuda a ver o que cortará, o que ficará e o que editará.

c) Selecione todas as cenas que vai utilizar. Se selecionar uma cena errada, clique em "Delete" e ela será excluída da linha de edição.

d) Para trabalhar na edição da cena, clique em "Play": as imagens serão exibidas na caixa de vídeo para que você possa conferir se essa é mesmo a cena que deseja utilizar.

e) A qualquer momento, pressione o botão "Pause" ou a barra.

f) Você pode inserir efeitos e transições entre cenas. Procure, em seu editor, botões com títulos como: "Efeitos", "Animações", "Transições".

g) Para incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som no vídeo, clique com o botão direito do *mouse* sobre a linha de edição e selecione a opção "Inserir trilha" ou "Inserir pista de áudio".

h) Para conferir como sua montagem está ficando, clique no botão "Play".

i) Para realizar cortes, selecione a cena em que vai trabalhar e procure por "Cut" ou "Ferramenta de corte". É nesse espaço que você fará a seleção dos trechos que vai cortar. Após selecioná-los, clique em "Salvar corte".

j) Quando tiver finalizado a edição, vá ao menu e salve o vídeo editado, em geral em "Salvar vídeo" ou "Salvar projeto".

II. Gravação e edição de áudio

Para gravar um áudio, um *podcast*, por exemplo, e publicá-lo em *sites*, *blogs*, redes sociais ou programa de compartilhamento, é necessário ter: *smartphone* ou computador para captar o áudio; microfone; fone de ouvido, *software* de gravação e edição de áudio. Pesquise, em fontes confiáveis da internet, um programa de gravação e edição de áudio. Há opções gratuitas e seguras que podem ser instaladas em computadores e *smartphones*. Em alguns programas, há uma variação dos nomes e dos termos. Atente a isso quando estiver gravando o áudio e, se necessário, procure ajuda de tutoriais na internet. Encontre a melhor opção para você e siga as instruções abaixo.

1. Instale o programa em seu computador ou *smartphone*.

2. Abra o programa.

3. Ative o microfone e o fone de ouvido.

4. Inicie a gravação selecionando o botão "Gravar" ou "Rec". Lembre-se de, antes, realizar algum teste.

5. Alguns programas pedem que você opte por modelos de salvamento de arquivo; em geral, o formato MP3 é o compatível com um maior número de programas.

6. Ao finalizar a gravação, salve uma cópia do arquivo em seu dispositivo. Atente ao tamanho do arquivo, salvando uma versão de qualidade mediana.

7. Se optar por editar o áudio, dê outro nome ao arquivo, para manter a versão original. Com isso você terá a opção de recorrer a ela se precisar refazer o material.

8. Inicie o editor de áudio. Clique em "Abrir" e selecione o arquivo a ser editado. Será aberta uma trilha de edição.

9. Atente para o fato de que em alguns editores só é possível fazer a edição do áudio se ele estiver pausado.

EM MODERNA

10. Existem diversos recursos que podem ser utilizados para a melhora do áudio. Clique em "Efeitos" e encontre ações como "Normalizar", "Alterar tom", "Alterar tempo". Selecione as que forem mais úteis ao que pretende e clique com o *mouse*.
11. Realize cortes no áudio selecionando o trecho a ser excluído com o *mouse* e, posteriormente, clicando com o botão direito nesse trecho e, depois, em "Cortar" ou "Delete".
12. Para incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som, clique com o botão direito do *mouse* sobre a linha de edição e selecione a opção "Abrir"; depois, clique no áudio que deseja incluir.

III. Criação de *blog*

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

Orientações:

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

O componente Educação Física

Ao longo da história da educação brasileira, o componente Educação Física passou por diversas mudanças e questionamentos quanto ao seu papel na escola, colocando, inclusive, em suspeição sua condição de área de conhecimento. O conjunto de propostas e abordagens teóricas que dominaram a cena da Educação Física ao longo dos anos 1980, conhecidas como Movimento Renovador, garantiu alguns encaminhamentos importantes para a área, colocando os objetivos da Educação Física escolar no centro dos debates. Um dos objetivos desse movimento foi atribuir maior significado à disciplina, transpondo visões reducionistas que, muitas vezes, limitavam-na à condição de *atividade*, de *espaço de não aprendizagem* ou até mesmo de simples *momento de relaxamento* para os alunos.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Educação Física. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

O Movimento Renovador na Educação Física configurou-se como um conjunto de debates, pesquisas e discussões sobre o papel desse componente curricular na escola. O objetivo foi questionar de forma contundente pressupostos bastante desenvolvidos nas instituições escolares, que estavam basicamente relacionados ao enfoque dado ao esporte e à aptidão física. As aulas eram reducionistas e excludentes, se concentrando principalmente em aspectos biológicos e físicos, o que, por vezes, desconsiderava os menos aptos. O Movimento Renovador teve por objetivo aproximar a Educação Física das teorias críticas da Educação, bem como de questões políticas e sociais, estabelecendo novos objetivos e princípios pedagógicos para a área, que foram delineados a partir do olhar de diferentes tendências pedagógicas propostas naquele período.

Foi nesse contexto que o conceito de *cultura corporal de movimento* ganhou força e passou a ser amplamente disseminado, denotando o conjunto de práticas corporais que foram produzidas e transformadas ao longo do tempo. Entre essas práticas, é possível destacar os jogos e as brincadeiras, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e as práticas corporais de aventura que, de acordo com Betti e Zuliani (2002), converteram-se em produtos de consumo, informações e conhecimentos publicamente compartilhados, muitas vezes dirigidos aos jovens. A Educação Física passou, então, a assumir, como função primária, a *integração* dos alunos na esfera da cultura corporal de movimento, instrumentalizando-os para usufruir desses saberes de maneira contextualizada e autônoma (Brasil, 1997).

Nesse processo de integração, além do aprendizado por meio das vivências, os alunos precisam refletir sobre como essas práticas se relacionam socialmente, quais são seus impactos e transformações históricas, as interferências da mídia, os valores envolvidos, as questões políticas e culturais, entre outras. A nossa expectativa é de que a aprendizagem das práticas corporais seja realizada considerando uma visão *integral* de *corpo* e de *mundo*, pois não é possível isolar tais saberes do contexto em que eles estão inseridos.

A Educação Física, na escola, deve proporcionar, por meio das práticas corporais, a igualdade de oportunidades, a reflexão crítica, a inclusão, o respeito às diferenças, o conhecimento histórico, bem como os saberes articulados com a promoção de diferentes significados relacionados com essas práticas, em especial os ligados à saúde, à cultura e ao lazer. A perspectiva cultural propõe que os conteúdos sejam diversificados e que os alunos sejam autônomos para refletir sobre eles a partir dos conhecimentos compartilhados

MANUAL DO PROFESSOR

e construídos nas aulas. Esperamos que, ao concluir a Educação Básica, os estudantes tenham acumulado conhecimento significativo sobre danças, jogos e brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e Práticas Corporais de Aventura (PCA) de modo crítico e ativo, e não como meros reprodutores de movimentos e técnicas.

Os desafios da Educação Física no Ensino Médio

Pensando especificamente em um projeto de Educação Física dirigido ao Ensino Médio, acreditamos ser essencial que os alunos possam se apropriar das experiências vinculadas às práticas corporais de forma mais aprofundada, a fim de que essas práticas e as dimensões que as atravessam passem a fazer parte de sua vida. A última etapa da Educação Básica é o momento de fortalecer ainda mais os vínculos com a cultura corporal de movimento, uma vez que os saberes passam a adquirir significados mais concretos. Qual é a importância de *descobrir* as práticas corporais, suas transformações e significados histórico-culturais? Como usufruir e *compartilhar* esses saberes para o lazer e a socialização? É possível refletir de forma *crítica* sobre a saúde e o exercício físico nos projetos de vida? Quais são as possibilidades de *produzir* textos corporais articulados com outros saberes? Essas e outras discussões assumem protagonismo no Ensino Médio, e o professor, no papel de mediador desse processo, precisa de apoio pedagógico para planejar e colocar em prática uma disciplina que se ocupe de dar conta dessas questões.

Diante do desafio de produzir um material didático direcionado às *juventudes* é fundamental, acima de tudo, entender sua complexidade, pluralidade e o constante processo de mutação e ramificação de "tribos" que se manifesta constantemente. Como a BNCC nos lembra, há muitas formas de ser jovem e, para atingir os mais variados grupos, é necessário diversificar práticas. Assim, nesta coleção, procuramos tratar os saberes corporais, atitudinais e conceituais de forma multifacetada, indicando análises a partir de diferentes contextos e respeitando os recortes sociais e culturais dos aprendizes. Os alunos precisam desenvolver autonomia para planejar seus projetos de vida, inserindo neles as práticas corporais e seus conhecimentos, considerando não só suas necessidades individuais, mas também as características da comunidade a que estão ligados.

Sabemos, entretanto, que a Educação Física possui dificuldades históricas dentro do Ensino Médio, entre elas: a ampliação conhecida do número de solicitações de dispensas nessa etapa educacional; a diminuição sensível da quantidade de aulas; a grande incidência de realização de aulas em contraturno escolar; a pressão sobre os alunos em relação aos concursos vestibulares (e ao Enem) que muitos realizarão; a inserção precoce dos alunos no mercado de trabalho; o próprio desinteresse dos alunos por práticas relacionadas ao componente, que parece aumentar ao longo do ciclo escolar.

Esses e outros fatores fazem com que a Educação Física perca espaços e fique, por vezes, reduzida a um papel *acessório*, sobretudo quando comparada aos componentes disciplinares considerados mais "essenciais" nos currículos. Essas limitações da disciplina no Ensino Médio podem ser observadas inclusive nas pesquisas e experiências pedagógicas estudadas no âmbito acadêmico que são, em sua maioria, voltadas à etapa do Ensino Fundamental, momento em que, aparentemente, o componente é mais reconhecido e valorizado pelos estudantes, por suas famílias e até mesmo pela própria comunidade escolar. Mas como efetivar mudanças na Educação Física no Ensino Médio diante de tantos desafios?

Aparentemente, apesar de a Educação Física ser indicada como um dos componentes mais prazerosos do ponto de vista dos alunos, justamente por romper com os formatos mais tradicionais de aula (o próprio espaço físico da sala de aula, por exemplo), ela também carrega estigmas que a colocam em segundo plano na hierarquia dos conhecimentos. No Ensino Médio, talvez por problemas da própria área[34] de Educação Física, que ainda é marcada pela repetição de aprendizagens, falta de articulação dos saberes ou até mesmo pela total ausência de uma progressão de aprendizagens bem definida, há um agravamento da situação. Nessa direção, esta coleção almeja, também, auxiliar o professor a compreender esse processo, refletir sobre os seus desdobramentos no imaginário social que ainda estigmatiza a área[35] e, por fim, apresentar algumas orientações que auxiliem no maior reconhecimento da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Básico.

A Educação Física na BNCC

No âmbito das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, a BNCC, bem como as propostas curriculares que já vinham sendo implementadas em Estados e Municípios, pode, no componente Educação Física, auxiliar na organização curricular, cuja ausência, conforme já mencionamos, tem historicamente dificultado o planejamento e o trabalho do professor. Esse processo de reestruturação curricular, nas esferas federal, estadual e municipal, possibilita ainda uma maior contextualização da Educação Física no campo das Linguagens.

É a primeira vez na história que temos um documento oficial que propõe uma organização curricular nacional para a área, o que, do nosso ponto de vista, representa um avanço na medida em que favorece uma melhor compreensão do que o professor deve ensinar, como aprendizagem essencial, em cada etapa do percurso formativo, viabilizando a formulação de expectativas de aprendizagem ao longo dos diferentes ciclos da Educação Básica. Ademais, isso garante uma diminuição do abismo que separa as aulas de Educação Física ministradas em todo o país, promovendo consensos sobre o que se precisa ensinar, sem desconsiderar as particularidades de cada contexto. Com isso, fica garantido aos alunos e à comunidade um conhecimento maior sobre o papel desse componente na escola.

Já mencionamos neste MP que a BNCC foi utilizada como documento orientador desta coleção, tendo como referência as "aprendizagens essenciais" a que os alunos devem ter acesso e das quais devem se apropriar ao longo de todo o período da Educação Básica na área de Linguagens e suas Tecnologias, e de modo específico no componente curricular Educação Física no Ensino Médio. A Educação Física, devidamente inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, foi organizada, ao longo dos seis volumes da coleção, de modo a contemplar as dimensões do

34. Estamos usando o termo "área" especificamente aqui para designar "componente" ou "disciplina" em seu conjunto.
35. *Idem*.

EM MODERNA

conhecimento que atravessam as práticas corporais: experimentação; fruição; análise; compreensão; construção de valores; uso e apropriação; reflexão sobre a ação; protagonismo comunitário.

Percorremos, ainda, os conhecimentos referentes a temáticas relacionadas: à análise motriz; ao corpo e à saúde; à socialização; ao entretenimento e lazer; aos valores humanos; à compreensão sociocultural das práticas corporais.

Contemplamos, assim, a CEL 5 da área, diretamente relacionada ao componente Educação Física:[36] "compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade" (p. 490).

Inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, as práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento se apresentam como *textos culturais*, permitindo produção, reprodução, leitura e interpretação. Os gestos e as intencionalidades que os permeiam constituem a *linguagem corporal* que possuímos e transformamos nos seios culturais. Eles são responsáveis por expressar desejos, emoções, sentimentos e pela emissão e tradução de mensagens diversas.

Nessa perspectiva, no processo pedagógico, os movimentos humanos não são abordados de forma isolada ou desconectada, mas considerados dentro das contextualizações vinculadas às questões socioculturais que permeiam o dia a dia dos alunos, preparando-os para serem autônomos e protagonistas no uso das diferentes linguagens. Além disso, consideramos as mensagens e possibilidades de interpretação que podem ser desenvolvidas a partir dos códigos e signos que são estabelecidos com a comunidade para a ampliação do vocabulário corporal, dos movimentos e gestualidades dos alunos por meio das danças, práticas corporais de aventura, jogos e brincadeiras, lutas, esportes e ginásticas.

Por meio do aprofundamento dessas práticas corporais, os alunos poderão entrar em contato com manifestações de outras culturas até então desconhecidas, bem como analisar diferentes discursos e valores associados a fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos em torno delas. Essa abordagem do conhecimento poderá também estimular os alunos a desenvolverem habilidades para refletir, pesquisar, argumentar e utilizar as diferentes linguagens (artísticas, corporais, textuais e verbais) e suas tecnologias para se expor e construir seus projetos de vida.

Entendemos como mais um desafio para a disciplina planejá-la dentro dessa perspectiva, uma vez que se trata de uma proposta recente e que ainda não possui tantas experiências registradas. É necessário não só valorizar a linguagem corporal como uma das nossas formas de comunicação, mas também associá-la às demais, pensando em uma educação integradora, sem perder a identidade da Educação Física, como também defende a BNCC. Para tanto, apontaremos alguns caminhos nesta coleção, sempre com o intuito de auxiliar o seu trabalho e de contribuir com o fortalecimento da área como um componente importante do currículo escolar.

36. Embora a BNCC estabeleça sete competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, a de número 5 – e suas respectivas habilidades – está claramente ligada ao componente de Educação Física.

A Educação Física dentro desta coleção

Para circunscrever a Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias no escopo desta coleção, apresentamos, em cada volume, quatro capítulos da disciplina, articulados aos campos de atuação social que a BNCC utiliza para situar as "experiências significativas" que deverão ser vivenciadas dentro da área. As *experiências* selecionadas (e não temas, como já explicamos) pelos três componentes para compor os três capítulos de cada uma das quatro unidades procuram desenvolver determinadas habilidades que atravessam as diferentes competências específicas da área fortalecendo suas relações e proporcionando um ensino contextualizado.

Dialogando com as competências previstas para o Ensino Fundamental e com a finalidade de consolidá-las, aprofundá-las, ampliá-las e significá-las, buscamos no Ensino Médio proporcionar meios para garantir o direito dos alunos de terem acesso às diferentes práticas corporais criadas, reproduzidas e transformadas pelo ser humano ao longo de sua história. Nesse sentido, com esta coleção, almejamos promover uma formação crítica, criativa e participativa dos alunos, permitindo que utilizem as práticas corporais, reflitam, questionem e debatam sobre elas durante as aulas de Educação Física. Por fim, temos como expectativa que os alunos possam transferir tais procedimentos para além dos limites da escola, a fim de exercerem sua cidadania e seu protagonismo comunitário.

Temos, além disso, o propósito de oferecer um conhecimento diversificado de cada uma das práticas corporais, interpretando e recriando valores atribuídos a elas e aos sujeitos que delas participam, discutindo questões éticas, combatendo os preconceitos e a discriminação para garantir o respeito à diversidade e a defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos, tão necessários à construção de uma nação.

Nesta coleção, os alunos são instigados a ampliar o uso das gestualidades advindas das práticas corporais para utilizá-las em seu processo de socialização e no entretenimento. As atividades propostas despertam, ainda, os alunos para o aprofundamento das potencialidades e dos limites do seu próprio corpo. Além disso, oferecem subsídios para desenvolver o autoconhecimento, o autocuidado e o interesse pela prática de atividade física em espaços públicos e privados, proporcionando a manutenção da saúde.

Ao longo da coleção, nos preocupamos em propor atividades com as quais os educadores possam atingir os objetivos dos currículos que foram redesenhados a partir da BNCC, visto que ela orienta a elaboração de documentos nas esferas federal, estadual e municipal, além de promover maior coesão entre eles.

Como professores e autores (nesta ordem), acreditamos, sem dúvida, que os livros didáticos são ferramentas relevantes para o trabalho docente, pois orientam o planejamento educacional e oferecem um suporte significativo na organização dos saberes, sobretudo para o componente curricular Educação Física, que não possui tradição nesse campo. Todavia, vale ponderar que não pretendemos determinar ou limitar a atuação docente na escola, uma vez que, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, você é que deve gerenciar a formação dos alunos, utilizando os materiais disponíveis para fazer as adaptações necessárias ao seu contexto.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

É importante destacar que temos consciência, como professores que somos, de que as condições de muitas escolas ainda não são ideais e que há carência de recursos importantes, como equipamentos e materiais adequados para realização das práticas corporais, computadores, acesso à internet e até mesmo espaços físicos apropriados, como as quadras poliesportivas que tradicionalmente são reconhecidas como as salas de aula do ensino da Educação Física. Sobre esse assunto, aproveitamos para justificar que o título da seção **Bora pra quadra?** vem ao encontro dessa decisão político-afirmativa de demarcar a responsabilidade do poder público de garantir espaços e materiais de qualidade para que as aulas de Educação Física possam ser desenvolvidas com a excelência que os alunos e professores merecem.

Embora tenhamos consciência desse quadro e da precarização que ele pode gerar em diversas escolas do país, optamos por indicar nas atividades, ao longo do material, o uso de recursos que julgamos adequados para um ensino de qualidade. No entanto, sugerimos, sempre que possível, alternativas e adaptações para não inviabilizar o seu trabalho, mesmo sujeito a adversidades. Mantivemos, como já mencionamos, em primeiro plano recursos que privilegiam a excelência na educação, justamente para evidenciar a responsabilidade dos órgãos públicos em assegurar boas condições para atuação docente.

Organização do conhecimento da Educação Física na coleção

Ao optarmos por uma *perspectiva cultural,* nos alinhamos com estudiosos relevantes da área da Educação Física escolar, como Suraya C. Darido, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Valter Bracht, Elenor Kunz, Fernando J. González, entre outros. Em diálogo com uma perspectiva que assume os objetos de ensino da Educação Física como *conhecimentos* ou *produções corporais* (para além de *gestos* e *técnicas motoras*) e com o que preconiza os teóricos que elaboraram a BNCC, consideramos essencial a construção de itinerários pedagógicos que compreendam dialogicamente os campos de atuação social e as práticas corporais, situando-os a partir de diferentes tipos de experiências.

Assim como Larrosa (2002), assumimos que o "saber de experiência" se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Dentro dessa perspectiva, a fim de exemplificar, na unidade 3 (A *experiência da finitude*, dentro do campo de atuação artístico), no capítulo 3 ("Saúde é o que interessa?"), os alunos não se restringem a ouvir um professor explicar de modo transmissivo como executar um exercício. Como protagonistas de suas aprendizagens, eles conhecem os principais grupos musculares do nosso organismo e investigam exercícios que podem ser experimentados para cada um deles. Depois disso, compartilham suas descobertas com a turma, sempre orientados pelo professor.

Estamos cientes de que nem todos os alunos terão essa *experiência* porque ela é um fenômeno particular, subjetivo[37] e depende muito da disposição do sujeito para ocorrer, como nos lembra Larrosa. Entretanto, a coleção oferece estratégias pensadas para proporcionar essa vivência única aos alunos, fugindo do mero aspecto expositivo de muitos livros.

Partindo dessa convicção do caráter pessoal da *experiência*, não faria sentido advogarmos pela "oferta de experiências", seja no material didático, seja nos processos de ensino que dele derivam. Podemos assumir, no máximo, o compromisso de promover itinerários pedagógicos na tentativa de fazer a mediação entre o conhecimento e a vida humana, para que os alunos lhe atribuam seus sentidos singulares. São esses itinerários que classificamos como as *experiências* nos campos de atuação, permeadas pelas práticas corporais.

A partir de cada um dos campos de atuação social são construídos os itinerários que tecem redes de conhecimentos entre as práticas corporais e as possibilidades de produção de sentidos vinculados a *experiências,* tais como a *política*, a *crítica*, a *identitária*, a *artística*, a *profissional*, a *jornalística*, entre outras.

Por exemplo, na unidade 1 deste volume, o capítulo "Tem esporte na minha comunidade?", relacionado ao campo da atuação na vida pública, proporciona aos alunos a *experiência* de participação política a partir da apropriação de um modelo de classificação dos esportes, do reconhecimento dessas práticas como direito social e de seus diferentes sentidos. Além de contemplar os saberes conceituais relacionados a essa manifestação, a experiência vivenciada neste capítulo proporciona que os estudantes exerçam o protagonismo comunitário ao elaborar um diagnóstico com a temática "Esporte na comunidade".

Situado no campo de estudo e pesquisa, o capítulo "Que história é essa de nobre esporte bretão?", presente na unidade 4 (*A experiência de estudar*) deste volume, propõe que os alunos desenvolvam a *experiência* de estudar a partir de leituras, discussões e vivências que contextualizam o que a literatura científica chama de sociogênese do esporte. Ao percorrer a trajetória pedagógica do capítulo, espera-se que os alunos sejam capazes de compreender a complexidade do fenômeno esportivo e sua relação com o processo civilizatório da humanidade.

Para que essas vivências se tornem possíveis, de acordo com a BNCC, é fundamental garantir oportunidades a fim de que os estudantes *experienciem* fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal.

Mantendo a coesão da área, esses *saberes* e *fazeres* são acessados, nesta coleção, por meio das seções **Leitura**[38] e das atividades que são comuns para a área de Linguagens e suas Tecnologias. A seção denominada **Bora pra quadra?**, específica do componente Educação Física, configura-se como nossa principal plataforma de produção de sentidos no campo dos saberes corporais, ou seja, do *saber fazer* no componente Educação Física. Nas demais seções, procuramos explorar também as dimensões do conhecimento, que tratam dos significados e das representações que atravessam as práticas corporais e ampliam as possibilidades de aprendizagem por meio de um processo formativo *integral* e *contextualizado*.

37. "O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida." (Larrosa-Bondía, 2002, p. 27.)

38. Assim como em Língua Portuguesa, nos capítulos de Educação Física, as seções Leitura convidam a uma análise de texto, em geral, verbal que conduz, posteriormente, a alguma prática de Educação Física; no caso de Arte, como já foi apresentado, há "leituras" não necessariamee ate de textos verbais. O aluno pode ser convidado a "ler" uma pintura, uma dança, um vídeo etc.

EM OBRA

Corroborando autores como González e Fensterseifer (2012) e Betti e Zuliani (2002), entendemos que os conhecimentos vinculados à *experiência* das práticas corporais não podem ser simplesmente substituídos pela reflexão conceitual sobre essas práticas, da mesma forma que os saberes vinculados a esse fazer prático não substituem as aprendizagens cognitivas relativas a eles: "A Educação Física também propicia, como os outros componentes curriculares, um certo tipo de conhecimento aos alunos. Mas não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta. A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura. Essa ação pedagógica a que se propõe a Educação Física será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre esse substrato corporal. O professor de Educação Física deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento" (Betti; Zuliani, 2002, p. 75).

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,* ano 1, n. 1, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 26 jun. 2020.

O artigo tematiza a Educação Física escolar dentro de uma perspectiva cultural e, com isso, apresenta o conceito de cultura corporal de movimento como um pilar importante da disciplina. Além disso, indica caminhos metodológicos, estratégias de ensino e avaliação, além de alguns conteúdos que devem se adequar às expectativas de aprendizagem de cada nível educacional. Por fim, reforça a necessidade de a área avançar no espaço escolar, procurando diminuir a distância que ainda há entre o campo teórico e a prática pedagógica.

Estruturação do conhecimento da Educação Física na coleção

A relação entre os campos que inspiram as *experiências* e os *saberes* da Educação Física e a área de Linguagens e suas Tecnologias materializa-se em textos verbais que abordam representações e significados que atravessam as práticas corporais. Para melhor ilustrar esses itinerários, tomaremos como modelo o capítulo 3 da unidade 4 deste volume: "Que história é essa de nobre esporte bretão?". No entanto, ressaltamos que nem todos seguirão exatamente a mesma lógica, apresentando algumas variações nas seções ou mesmo inversões na ordem em que aparecem. A abordagem tem início com a seção **E se a gente reinventasse a história do esporte?**, na qual os alunos são estimulados a criar narrativas criativas sobre como teria sido a origem dos esportes.

Após essa seção introdutória, a **Leitura 1** traz um texto de um sociólogo que problematiza a classificação de práticas corporais da Antiguidade e Idade Média como esportes. Essa problematização é ampliada por meio da subseção **Por dentro do texto**. As questões mediadoras suscitam, sobretudo, a mobilização de saberes conceituais, relacionados ao reconhecimento do alto grau de violência presente nas práticas da Roma e da Grécia Antigas que distinguem essas atividades do esporte moderno.

As análises se ampliam a partir de outras etapas, como o boxe **Biblioteca cultural**, que propõe que os alunos leiam a reportagem "7 esportes da Antiguidade que (por sorte) não existem mais", procurando analisar criticamente a classificação da autora dessas práticas como esportes.

A seção **Bora pra quadra?** propõe que a turma participe de um jogo com uma regulamentação mínima e precária, de maneira que os alunos possam reconhecer a importância das regras para a organização dessa atividade. No decorrer do jogo, o professor promove interrupções para que os participantes proponham regras que deixem o jogo mais bem organizado e menos propenso a episódios de violência. Após o jogo acontece a **Roda de conversa da vivência**, na qual, mediados por alguns questionamentos propostos pelo professor, os alunos elaboram a experiência.

A **Leitura 2** apresenta um texto extraído do mesmo livro da primeira leitura, mas nesse caso a abordagem está centrada na caracterização do esporte moderno em oposição às práticas pré-modernas trazidas anteriormente. A subseção **Por dentro do texto** auxilia na compreensão dos paralelos entre os processos de esportivização e parlamentarização da sociedade inglesa, abordados pelo texto.

Por fim, na seção **E se a gente fizesse uma animação em *whiteboard?*** é proposta uma síntese dos conhecimentos abordados ao longo do capítulo, evidenciando, em uma linguagem que dialogue com as culturas juvenis, o processo civilizatório que demarca a sociogênese do esporte moderno.

É importante considerar que esses itinerários pedagógicos podem ser desenvolvidos em diferentes tempos e espaços das aulas de Educação Física, bem como em propostas interdisciplinares (como as que apresentaremos nos tópicos adiante), buscando a superação da ruptura entre sala e quadra e/ou entre a teoria e a prática. Relembramos que a demarcação desses caminhos pelas inúmeras e distintas estratégias de abordagens para cotejar os saberes conceituais está em consonância com as estruturas e representações sociais que perpassam o universo das práticas corporais, conforme propõem González e Fensterseifer (2012).

Finalmente, salientamos que, pensando em um projeto de educação voltado para que os jovens sintam-se confortáveis no mundo e aprendam a ler a sociedade em que vivem com maior clareza, assumimos a Educação Física como as lentes que lhes permitirão apreciar e desfrutar do recorte da cultura corporal de movimento durante essa missão. Assim, este material pode contribuir para o desenvolvimento da disciplina de maneira crítica e integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias, ampliando as possibilidades formativas e auxiliando seu trabalho. Esperamos, como professores e estudiosos, poder contribuir com a efetivação da BNCC, com a valorização da importância da diversidade cultural, tão característica de nosso país, e com

MODELO

a abertura para garantir os direitos dos alunos de vivenciar, discutir e se apropriar das práticas corporais.

IV. Práticas de ensino-aprendizagem

A importância de avaliar

A avaliação é uma ação docente necessária que fornece ao professor subsídios para analisar as aprendizagens dos estudantes, acompanhando sua progressão, ao mesmo tempo que serve de estratégia para traçar um percurso didático adequado ao que se espera que o estudante aprenda. Planejar e replanejar são etapas essenciais em um planejamento eficaz, favorecidas pela avaliação, uma vez que é ela que permite compreender os conhecimentos que os estudantes já possuem, suas dificuldades de aprendizagem e o que ainda precisa ser desenvolvido.

Roldão e Ferro (2015) consideram que a avaliação tem uma "finalidade reguladora", pois encaminha o agir tanto dos professores como dos estudantes. Para esses estudiosos, tal regulação vincula-se ao processo de ensino, ou seja, ao estabelecimento do que precisa ser ensinado, considerando os saberes já construídos e as aprendizagens que serão necessárias nas próximas etapas. Aos estudantes, ela permite que acompanhem seu próprio processo de aprendizagem (autoavaliação), ao possibilitar que compreendam o que foi aprendido e o que ainda necessita de outras ações. Para atingir essa "finalidade reguladora" de que falam Roldão e Ferro, é necessário que os instrumentos avaliativos escolares não constituam meras provas produzidas apenas para quantificar e mensurar as aprendizagens.

Não há como falar de avaliação sem entrar em dois conceitos essenciais: metacognição e autorregulação. A metacognição refere-se ao domínio consciente que o estudante tem de seu próprio conhecimento. Figueira (1994) a define como um modelo de processamento do desenvolvimento cognitivo, formado por dois componentes, um de "sensibilidade" e outro de "crenças". Segundo a autora, "a sensibilidade diz respeito ao conhecimento da necessidade de se utilizar, ou não, estratégias em tarefas ou atividades específicas" (p. 3). O outro componente define-se "como conhecimento ou crença que a pessoa tem de si enquanto ser cognitivo, em tarefas cognitivas diversas, sobre os fatores ou variáveis que atuam ou interatuam e de que maneiras afetam o resultado dos procedimentos cognitivos" (p. 3).

Como processo de aprendizagem, a metacognição não visa à assimilação de conhecimento, mas ao desenvolvimento de habilidades que permitem regular os processos cognitivos. Segundo Sammartí (2009), a autorregulação permite ao estudante compreender de modo claro o que precisa aprender, organizar, planejar, desenvolver, selecionando, de forma autônoma, estratégias adequadas para realizar a atividade proposta.

Aprender envolve muito mais aspectos do que a aquisição mecânica de um conhecimento, pois abarca tanto crescimento emocional como intelectual, implicando o aprender a aprender, que, segundo Fonseca (2008), envolve o foco na captação de informações; a formulação, o estabelecimento e a planificação de estratégias para realizar tarefas; o monitoramento do desempenho cognitivo; o exame de informações disponíveis; e a aplicação de procedimentos para solução de problemas.

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

Nesse sentido, autorregular e autoavaliar permitem que o estudante estabeleça contato direto com suas dificuldades de aprendizagem para, assim, poder superá-las. Cabe destacar que a aprendizagem não é descontextualizada; como aponta Frison (2006), "ela ocorre quando se consegue exercer alguma espécie de controle sobre a própria ação, sobre a busca de opções para conseguir metas em função de seus interesses e valores" (p. 110).

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

Essas concepções sobre o papel da avaliação para o ensino-aprendizagem do aluno e para o professor embasaram várias propostas oferecidas nesta coleção. Seções relativas ao eixo da leitura, por exemplo, contribuem para aquisição constante de repertório de autoanálise, na medida em que oferecem parâmetros para a validação ou não das hipóteses e análises. Atividades mais curtas também foram pensadas com esse foco: a realização do **Desafio de linguagem** e dos boxes **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito**, por exemplo, permite a professores e alunos mensurar a aprendizagem de conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores ainda durante o processo. Valha-se, professor, desses boxes e das seções desta coleção para construir uma avaliação formativa e processual.

Para **mapear atitudes** e **valores** que os alunos denunciam, propomos com ênfase o uso de boxes como **Fala aí!**, **Bate-papo de respeito**, da subseção **Papo aberto sobre o texto** (...**sobre o vídeo**, ...**sobre a cena** etc.) e dos projetos em grupo que exigem cooperação propostos pelas seções **E se a gente...?**, **Expressão** e **Bora pra quadra?**, pois possibilitam a demonstração de conflitos, a livre expressão dos aprendizes e a manifestação de eventuais falas preconceituosas, contaminadas por estereótipos, por inferências indevidas, por desconhecimento, por medo, por intolerância etc. É nosso papel detectar esse tipo de pensamento e lidar com ele com cuidado e paciência, fazendo prevalecer no ambiente da sala de aula o respeito pelas dife-

EM OBRA

renças, a democracia e o senso de coletividade. Nunca deixe, por isso, de intervir, de questionar, de convidar ao debate, de chamar para a reflexão crítica, de perguntar outras opiniões, de oferecer novos textos para leitura, de revisar suas próprias convicções como educador todas as vezes que julgar isso necessário. É parte integrante do nosso trabalho como educadores desenvolver autonomia moral, e isso só é possível quando lidamos, de forma realista, com atitudes e valores que os alunos trazem. Transforme falas que atentam contra direitos humanos, por exemplo, em oportunidades de formação e debate, ofereça outros pontos de vista, problematize. Uma estratégia interessante para lidar com diferenças é a criação de grupos mistos de trabalho, formados por aprendizes com posições antagônicas e pré-selecionados por você a partir de critérios. Se você permitir que os alunos façam sempre os mesmos agrupamentos, eles crescerão muito pouco porque apenas reforçarão seus pontos de vista – fenômeno, aliás, bastante presente no mundo digital. Esses grupos heterogêneos (formados, inclusive, por meninas e meninos) poderão seguir protocolos de boa convivência e respeito estabelecidos coletivamente, no início do ano, pela turma. Mecanismos de avaliação do comportamento dos pares, avaliação do grupo e autoavaliação também são eficazes para regulação dos comportamentos e mediação de conflitos.

Em relação ao **mapeamento dos conhecimentos e habilidades** que seus alunos detêm quando chegam à sua sala, utilize, nas seções **Leitura**, questões selecionadas da subseção **Papo aberto sobre o texto** (**...sobre o vídeo**, **...sobre a dança** etc.). Por meio delas, é possível detectar em que etapa de desenvolvimento de leitura seus alunos estão. Vincent Jouve (2002) nos lembra que o "texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura" (p. 19).[39] Cabe a nós, educadores, definir que saber consideraremos "mínimo" ou "essencial" para ser possível dar prosseguimento a outras etapas mais complexas do ensino-aprendizagem, as quais exigirão maior capacidade de abstração.

A título de exemplo, a subseção **Papo aberto sobre o texto**, que explora o conto "Fita verde no cabelo" (**Leitura 2** do capítulo 2, "Podemos falar sobre a morte", da unidade 3, *A experiência da finitude*, deste volume), pode ser usado como avaliação diagnóstica da turma. Peça aos alunos para lerem sozinhos o texto, depois solicite que eles respondam individualmente às questões de 1 a 4, as quais exigirão uma capacidade de compreensão bastante básica do conto selecionado. Baseie-se nas respostas que sugerimos neste MP para criar rubricas de correção. Essas grades de correção, que contêm critérios, o ajudarão a corrigir mais rapidamente as avaliações e servirão para você separar em grupos os **(1)** alunos que demonstraram total compreensão do texto; **(2)** os alunos que demonstraram parcial compreensão do que leram; e **(3)** os alunos que demonstraram compreensão incipiente do texto.

Depois de separados esses grupos, peça que os alunos pertencentes aos grupos 1 e 2 sintetizem, como lição de casa, informações do conto, usando para isso tópicos, quadros e esquemas.

Você também pode solicitar que os alunos façam, individualmente, todas as questões apresentadas em **Papo aberto sobre o texto** e as questões que compõem a subseção **Por dentro do texto**. Depois, construa as rubricas de correção a partir das respostas sugeridas neste MP, apresente-as aos alunos, discuta-as com o grupo e peça que eles troquem as atividades para fazer correções "dois a dois" (um corrige a do outro). Você pode usar os resultados obtidos pelos alunos, depois de tabulados, para decidir se volta a explorar determinados aspectos da **Leitura 2** que ainda não foram compreendidos pelos alunos ou se já passa para outras leituras do capítulo. Esse tipo de correção e divisão do grupo-classe em subgrupos também é importante para decidir se você avança para a seção **Se eu quiser aprender +** ("Os tipos de discurso") ou se ainda retoma os textos das **Leituras 1** e **2** ou, ainda, se divide a classe e avança apenas com um grupo.

Outra opção, que dependerá da estrutura de sua escola, é criar grupos de recuperação paralela no contraturno (se for possível) para dar conta dessas lacunas.

As questões que compõem a seção **Se eu quiser aprender +** também podem ser usadas com objetivo avaliativo porque conseguem detectar se o aluno generaliza, se ele mobiliza seus conhecimentos para dar conta de um novo "problema", se ele abstrai, se transfere conhecimentos etc.

As seções **Experimentando**, **E se a gente...?**, **Expressão** e **Bora pra quadra?** são ótimas oportunidades de avaliações cumulativas, já que elas resgatam determinadas aprendizagens desenvolvidas nos blocos que compõem as sequências didáticas. No caso específico das seções **E se a gente...?** e **Experimentando**, que trabalham individual ou coletivamente com produções de texto pertencentes a um gênero específico, já há, na etapa "Momento de avaliar", uma rubrica de correção pronta ou quase pronta que pode ser usada.

Quando essa rubrica de correção não existe – ou precisa ser completada/adaptada de acordo com as expectativas de aprendizagem específicas de uma turma –, como todas essas seções envolvem etapas que estão descritas em detalhes no livro, fica bastante simples transformar esses itens das etapas em critérios avaliativos para a composição das tabelas de correção.

No caso específico de **Educação Física**, a seção **Bora pra quadra?** geralmente vem acompanhada de uma roda de conversa da vivência que resgata conceitos abordados em outros momentos do itinerário pedagógico, por exemplo nas **Leituras**, e as experiências vivenciadas na própria atividade. Esse momento pode constituir uma etapa importante de avaliação do que foi tematizado ao longo do capítulo. É possível, inclusive, adotar alguns dispositivos de registro como ferramentas de acompanhamento, o que vai depender do contexto do professor, das necessidades e características dos alunos.

Duas alternativas desse tipo de ferramenta são os **portfólios** e os **relatórios individuais**, por meio dos quais é possível registrar o desenvolvimento dos alunos, suas dificuldades e planejar estratégias para superá-las ao longo do processo de aprendizagem.

Quando não há uma roda de conversa da vivência, há um boxe ou seção que busca estabelecer esse processo de reflexão sobre a prática em consonância com os conceitos abordados no capítulo, como é o caso do boxe **Fala aí!**.

39. JOUVE, Vincent. A *leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
Jouve se refere ao texto verbal, mas estamos convencidos de que é possível estender isso a quase tudo o que se pode ler (compreender e interpretar), uma cena de peça de teatro, um filme, uma música.

EM OBRA

No caso específico de **Arte**, em linha com o referencial teórico adotado nesta coleção (abordagem triangular), é desejável que a avaliação da aprendizagem dos estudantes ocorra de maneira processual, considerando as especificidades de cada sujeito. A avaliação do percurso dos alunos deve levar em consideração três aspectos:

(1) o processo de elaboração de formas artísticas nas várias linguagens e o momento de exposição delas;

(2) as reflexões e ponderações dos estudantes compartilhadas nos momentos de fruição, análise e crítica e;

(3) as atitudes evidenciadas durante o processo de aprendizagem, como a colaboração, a escuta ativa e a empatia.

As seções **Leitura**, **E se a gente...?**, **Experimentando** e **Expressão** e os boxes **Bate-papo de respeito** e **Fala aí!** contemplam esses três pontos.

Relacionados aos estudos que envolvem gêneros textuais, em **Língua Portuguesa**, há o boxe **Desafio de linguagem**. Você pode utilizá-lo como avaliação. O **Desafio de linguagem** consiste em uma atividade de produção textual, em geral curta, que exige que os alunos se expressem de maneira produtiva, a partir de critérios bem específicos, depois das leituras, da análise de textos e das aprendizagens desenvolvidas na seção **Se eu quiser aprender +**.

As avaliações cumulativas são importantes porque permitem que você, professor, tome decisões sobre a condução de seu curso. No caso dos capítulos mais específicos de **Língua Portuguesa**, que são divididos, como mencionamos, em três partes, você poderá decidir (a partir do desempenho de seu grupo) se avançará ou não para a segunda parte da sequência, **Experimentando +**, composta pelas **Leituras** e outras atividades. No caso dos capítulos de Arte, você poderá optar se avança para uma (eventual) segunda leitura ou se retoma a primeira. Outra possibilidade é dividir os grupos em dois blocos e retomar com um deles, o que apresentou fragilidades nas avaliações, as aprendizagens da primeira parte do capítulo e, com o outro, propor que, em duplas ou trios, façam as leituras e atividades que estão dentro do bloco **Experimentando +** (ou, no caso de Arte, nas **Leituras 2, 3** etc.). Você também poderá criar duplas ou trios em que estejam mesclados alunos com bom e com mau rendimento acadêmico. Dessa forma, os alunos que tiveram melhor desempenho podem retomar as aprendizagens da primeira parte da sequência didática com seus colegas. Esse tipo de estratégia garante o protagonismo dos alunos e o espírito cooperativo deles.

Estratégias nos eixos da leitura e da produção de textos na área de Linguagens

Os eixos da leitura e da produção de textos verbais (escritos ou orais) são essenciais na área de Linguagens e suas Tecnologias e perpassam toda a coleção, por isso consideramos importante propor algumas ações quando são detectadas dificuldades dos alunos nas avaliações diagnósticas e cumulativas sugeridas anteriormente. Essas ações devem ser adotadas, em conjunto, pelos professores de Língua Portuguesa, de Arte e de Educação Física, disciplinas que compõem a área, e, dependendo da organização de sua escola, pelos professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e até de Matemática e Ciências Naturais e suas Tecnologias. Esse trabalho coletivo, que envolve todas as áreas, é essencial quando desejamos romper a fragmentação do conhecimento (e dos procedimentos), tão característica no universo do Ensino Médio.

1. Eixo da leitura – domínio de vocabulário

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

Solicite ao aluno que produza listas das palavras que não compreendeu durante uma primeira leitura. Separe as que poderia tentar deduzir daquelas que deve consultar no dicionário por oferecerem maior dificuldade. No passo seguinte, ele deve voltar aos trechos em que aparecem as palavras e levantar hipóteses sobre seus significados. Escolha algumas delas para estudo: projete ou anote o trecho na lousa ou releia com o grupo e vá mostrando as associações com o contexto que permitem uma conclusão pertinente acerca do sentido. O propósito é mostrar etapas do raciocínio que os alunos podem incorporar.

Esse tipo de ação pode ser feita com grupos menores, em uma perspectiva de recuperação paralela.

Os glossários que aparecem nas laterais das páginas em que são ofertados textos para leitura são referências importantes sobre termos possivelmente ainda desconhecidos pelos alunos na etapa de desenvolvimento cognitivo em que estão. Utilize-os como base para separar os grupos que não dominam determinados termos ou expressões que se esperava que já dominassem. Faça um trabalho separado com eles, utilizando a estratégia mencionada acima. Por exemplo, na **Leitura 2**, do capítulo 3 (unidade 3, "Saúde é o que interessa?"), espera-se que os alunos não conheçam os termos: "arquétipo", "eurocêntrico" e "mobilidade urbana" (mencionados no glossário). Caso os aprendizes demonstrem não conseguir compreender os textos da seção por não saber o que significam, por exemplo, "aristocrático", "difundido", "opressão", "obstetra", "equivocada", "cardíaco" etc. é necessário atuar.

2. Eixo da leitura – compreensão de informações

Se perceber, a partir das avaliações diagnósticas, que um grupo de alunos apresenta problemas muito básicos de compreensão textual (ou de compreensão de uma cena teatral, de uma proposta de dança, de uma música), você pode proceder da seguinte maneira:

(1) escolha um texto deste volume;

(2) prepare um conjunto de afirmações sobre o texto que os alunos deverão avaliar como falsas ou verdadeiras;

(3) se for um texto escrito, procure expressar as ideias usando palavras diferentes das que estão no texto e mude a ordem dos dados nos períodos para que os alunos enfrentem um real desafio de compreensão;

MODERNA

(4) durante a correção dessa atividade, pergunte aos alunos que cometeram equívocos o que os confundiu e explore o que for dito, mostrando como poderiam ter checado a pertinência da informação.

Você poderia, por exemplo, preparar um conjunto de afirmações sobre textos deste volume como "Corpo, mídia e *status* social: reflexões sobre os padrões de beleza", "O excesso de peso e a saúde", "D. Pedro II e a última Corte", entre outros, ou utilizar até alguns parágrafos de textos didáticos.

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

3. Eixo da leitura – leitura de poemas e de letras de canção

Os poemas estudados no Ensino Fundamental – Anos Finais não costumam se valer de linguagem muito hermética, mas aqueles trabalhados no Ensino Médio, sim, por isso é possível que parte dos alunos tenha dificuldade na compreensão da linguagem figurada, na leitura das formulações mais sintéticas, típicas desse gênero textual.

Sugerimos, por isso, se forem detectadas dificuldades de seus alunos nas avaliações diagnósticas, adotar as seguintes estratégias:

(1) solicite que os alunos façam paráfrases dos poemas ou das letras de canção, retextualizando-os em prosa;

(2) oriente-os a explicar as metáforas e comparações em lugar de repeti-las;

(3) ajude-os a reconhecer quando há um interlocutor específico;

(4) peça que iniciem seus textos com estruturas como "Na primeira estrofe, o eu lírico desse poema pergunta se...", "O poema é iniciado com o eu lírico se lamentando por...", "O eu lírico conversa com um amigo, a quem confessa...";

(5) ouça algumas paráfrases produzidas pelos alunos para verificar a coerência em relação ao texto original e explore pontos que apresentam mais dificuldade, mostrando etapas do raciocínio necessário à compreensão do texto. Ainda que a paráfrase não seja suficiente para recuperar as várias camadas de sentido do texto, contribui para a apreensão do sentido global dele;

(6) pergunte sobre as imagens que o poeta cria ao longo do texto.

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

4. Eixo da produção de textos – expressão de ideias e argumentos

Uma atividade produtiva consiste na solicitação de que o aluno escreva uma mensagem para o produtor do texto para comentar se gostou ou não da leitura e por quê, se concorda com as opiniões expressas, se se considera bem informado depois de ler etc. A orientação dependerá do texto de que o aluno vai partir. O material produzido, principalmente as justificativas, pode informar ao professor o nível de compreensão atingido. Essa atividade contribui sobremaneira para a capacidade de argumentar em estudantes de diferentes níveis.

Por exemplo, um aluno com dificuldade poderia escrever a seguinte mensagem para o produtor do texto da **Leitura 1** (capítulo 3, "Que história é essa de nobre esporte bretão?", da unidade 4): "Eu não acho que podem ser civilizadas as pessoas que participavam de jogos na Roma Antiga, como você defende em seu texto, porque elas são violentas...". Esse tipo de comentário mostrará ao professor que o aluno se equivoca com a leitura que faz do texto, uma vez que o autor não defende que as pessoas que assistiam aos "espetáculos bárbaros" na Roma Antiga podem ser consideradas civilizadas. Além disso, o comentário evidencia que o aluno se equivoca com o conceito de argumento. Será necessário, portanto, um trabalho mais individualizado com esse estudante sobre compreensão de textos e argumentação.

Outra estratégia interessante é transformar as atividades propostas nos boxes **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito** em textos escritos para que o professor avalie o tipo de argumentação que os alunos apresentam e para que possa desenvolver estratégias para melhorar essa habilidade.

5. Eixo da produção de textos – texto expositivo

Na coleção, há uma série de textos expositivos, sobretudo nos capítulos mais dirigidos aos componentes Língua Portuguesa e Educação Física.

Podem ser necessárias propostas em que o desafio esteja mais na expressão e menos na concepção das ideias.

Uma atividade eficaz consiste na produção de textos de acordo com informações oferecidas em itens:

(a) escolha um texto expositivo curto (notícia, verbete etc.);

(b) separe suas informações e anote-as de forma bem sintética, em itens, propositalmente repetindo palavras;

(c) peça aos alunos que componham um texto apenas com essas informações. Eles podem uni-las em um mesmo período e podem empregar as palavras que desejarem. Só são vetadas a inclusão de dados ou a eliminação deles;

(d) se desejar uma atividade mais complexa, altere a ordem dos itens para que os alunos tenham de estabelecer uma sequência coerente.

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

6. Eixo da produção de textos – apresentação oral

Há nesta coleção inúmeras atividades que convidam à apresentação oral. Alguns alunos podem ter dificuldade em situações de oralidade, independentemente de seu grau de extroversão nas situações informais. Por vezes, há dificuldade em empregar a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa ou em mobilizar os aspectos cinésicos e paralinguísticos de maneira funcional ou no desenvolvimento de argumentos consistentes.

MODERNA

Sugerimos as estratégias a seguir:

(1) inicie uma conversa com os alunos para falar da importância de desenvolver as habilidades relativas à oralidade e comente que isso se faz com a prática frequente;

(2) proponha, então, que se preparem para momentos de fala para a turma;

(3) crie uma agenda, distribuindo as atividades ao longo de determinado período, e opte por permitir que os alunos escolham livremente os temas, oferecendo um conjunto deles para que cada um selecione o preferido ou, ainda, predefina os temas de cada um. É possível, por exemplo, fazer uma pergunta e orientá-los a defender um ponto de vista, sustentando-o com três argumentos. Você pode também recorrer aos boxes **Fala aí!**, **Bate-papo de respeito** e às subseções **Papo aberto**. Após o bate-papo coletivo proposto por esses boxes ou subseções, você pode pedir que um aluno específico se prepare em casa para falar de maneira mais formal sobre o assunto debatido; você pode organizar um cronograma contemplando pelo menos duas falas públicas curtas do aluno no ano;

(4) promova uma audição atenta das falas e teça comentários construtivos para que o aluno saiba em que investir na próxima ocasião de apresentação.

Lembramos, ainda, que há outras atividades específicas que lidam com apresentação pública. Neste volume, por exemplo, há propostas de encenação teatral e apresentações musicais. Nesse tipo de situação, quando se objetiva trabalhar de forma mais sistemática a apresentação oral e avaliação dela, propomos que seja preparada uma rubrica de correção contendo critérios objetivos, que esses critérios de correção sejam distribuídos entre os alunos (ou anotados na lousa) e que, se possível, a rubrica seja transformada em autoavaliação.

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

Apresentamos a seguir duas tabelas que poderão ser utilizadas pelos professores da área de Linguagens e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a avaliação de alguns aspectos relativos ao uso da língua em textos produzidos na modalidade escrita. As rubricas de correção têm como princípio a descrição de determinadas características dos textos, por entendermos que desse modo torna-se mais fácil verificar aspectos que precisam ser aprimorados e a comunicação deles aos alunos, caso o deseje fazer. Você pode preencher a tabela com um "X" no campo correspondente ao que observa ou atribuir pontuação a cada item.

Aspectos gramaticais	O texto apresenta inadequação(ões) inesperada(s) em relação à variedade em foco	O texto apresenta inadequações frequentes em relação à variedade em foco	O texto apresenta algumas inadequações em relação à variedade em foco	O texto apresenta inadequações em relação à variedade em foco ou apresenta inadequações pontuais
Ortografia				
Acentuação				
Concordância verbal				
Concordância nominal				
Pontuação				
Segmentação de períodos e parágrafos				

Escolha de palavras	Precisão				Variação			
	Uso de vários termos com sentido equivocado	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido equivocado	Uso de vários termos com sentido impreciso	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido impreciso	Repetição frequente de termos	Texto com bom uso de recursos de substituição	Predomínio de palavras mais comuns	Texto com vocabulário variado

Observe que a primeira tabela pode perder ou ganhar itens de acordo com os aprendizados relativos à análise linguística/semiótica desenvolvidos ao longo dos anos. É essencial que haja um trabalho conjunto com o professor de Língua Portuguesa porque só ele saberá dizer em que momento, por exemplo, já se poderá esperar que a concordância com expressão que indica quantidade aproximada ("cerca de", "mais de", "menos de", "perto de" etc.), seguida de numeral e substantivo, seja empregada pelos alunos.

Ainda nessa tabela, a primeira coluna deve marcar equívocos que já não são esperados para o ano, independentemente do preenchimento das colunas seguintes. No segundo semestre do 3º ano do Ensino Médio, por exemplo, poderia ser marcada como inadequação não esperada a ausência de sinal indicador de crase em casos como "o médico foi *à* feira de profissões falar com os estudantes", uma vez que os alunos já poderiam saber que, nesse caso, o termo subordinante exige a preposição *a* e o subordinado é antecedido pelo artigo *a*.

As tabelas podem ser adaptadas conforme as características de suas turmas e a exigência de seu curso. Dependendo de como o grupo de professores do Ensino Médio trabalha, essa tabela poderá ainda ser adaptada para ser utilizada não só pelas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas também pelas áreas da Matemática e das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Sugerimos que haja um trabalho prévio por parte dos professores de língua (portuguesa e estrangeira) na produção de uma tabela específica (simplificada) que possa ser usada na correção de avaliações específicas de Arte, Educação Física, Geografia, História, Filosofia etc. Esse quadro de rubricas tem como objetivo mostrar aos alunos que eles precisam se preocupar com a escrita não só em produções de texto exigidas (sobretudo) em Língua Portuguesa.

Deve haver um combinado coletivo dentro das áreas sobre determinados equívocos que não serão aceitos no Ensino Médio (de ortografia, sintaxe etc.). Claro que todos deverão estar atentos para lidar de modo inclusivo com alunos que apresentem problemas como **dislexia** (incapacidade de processar o conceito de codificar e decodificar a unidade sonora em unidades gráficas – forma de grafemas –, mas com capacidade cognitiva preservada); **disortografia** (problemas na transformação do som no símbolo gráfico que corresponde a ele); e **disgrafia** (quando o aluno apresenta uma escrita ilegível devido a dificuldades no ato motor de escrever – coordenação motora fina, ritmo, velocidade do movimento etc.).

Enem: uma prova em grande escala

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova muito importante. Ele avalia o desempenho escolar dos alunos ao final da Educação Básica. Desde 1998, esse exame é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e possibilita acesso à educação superior por meio do Sisu (<https://sisu.mec.gov.br/#/>), do Prouni (<http://prouniportal.mec.gov.br/>) e de convênios com algumas instituições portuguesas (<http://portal.inep.gov.br/enem/enem-portugal>); programas de financiamento e apoio estudantil como o Fies (<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>).

Essa prova também é valiosa porque fornece indicadores educacionais e porque a análise científica de seus resultados abre portas para o desenvolvimento de estudos que podem interferir nas políticas públicas educacionais de nosso país.

Defendemos que é essencial incentivar os alunos a realizar o exame, seja como "treineiros" em um primeiro momento, seja como concluintes, no final do Ensino Médio. Trata-se de um direito dos estudantes brasileiros.

Entre seus objetivos, esta coleção tem o de contribuir para o bom desempenho dos alunos de escola pública no Enem. Nessa direção, na unidade 4 deste volume, baseada n*A experiência de estudar* (inspirada no campo das práticas de estudo e pesquisa), no capítulo 2, "Estudar para uma, estudar para muitas", os alunos são convidados a analisar questões do Enem e desenvolver estratégias para a organização de estudos. Na seção **Se eu quiser aprender +** desse mesmo capítulo, eles aprendem o que são distratores e produzem uma questão de múltipla escolha. Além disso, entram em contato com a estrutura de testes de várias áreas: Linguagens, Ciências Naturais, Matemática etc.

É possível realizar um trabalho consistente com as questões desse exame porque todas elas estão disponíveis no *site* do Inep com seus respectivos gabaritos. Basta acessar o portal <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos> e obter essas questões.

Desde 2009, o Enem é composto por quatro provas objetivas, com 45 questões cada, e por uma produção de texto.[40] Essas avaliações são estruturadas a partir de cinco "eixos cognitivos", que são comuns a todas as áreas de conhecimento, e quatro "matrizes de referência", uma para cada área. A "Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias"[41] abrange nove competências, com suas respectivas habilidades. Veja a seguir, em vermelho, com que competências específicas (CEL) da área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC esses cinco eixos e essas nove "competências de área" do Enem dialogam. Isso o ajudará no momento em que precisar se planejar para pensar em estratégias de preparação de seus alunos para o Enem.

Possíveis relações entre os eixos cognitivos do Enem e as CEL da BNCC
I. Dominar linguagens (DL) CEL da BNCC com as quais esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 3 e 4.
II. Compreender fenômenos (CF) CEL da BNCC com as quais esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 1 e 2.
III. Enfrentar situações-problema (SP) CEL da BNCC com as quais esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 1, 2, 5, 9 e 10.
IV. Construir argumentação (CA) CEL da BNCC com a qual esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 7.
V. Elaborar propostas (EP) CEL da BNCC com as quais esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10.

40. Esta coleção chegará às escolas em 2022 e foi produzida no contexto da Pandemia da Covid-19, por isso algumas mudanças poderão ocorrer na estrutura da prova do Enem nos próximos anos, o que não invalida por completo as orientações dadas aqui.

41. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MANUAL DO PROFESSOR

Possíveis relações entre as competências de área do Enem e as CEL da BNCC
Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. CEL da BNCC com a qual essa competência do Enem dialoga: 7.
Competência de área 2 - Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 1 e 4.
Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 3 e 5.
Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade. CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 1, 3 e 6.
Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 3, 4 e 6.
Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 1, 3 e 6.
Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 1, 3 e 4.
Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 2, 3 e 4.
Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. CEL da BNCC com a qual essa competência do Enem dialoga: 7.

Nos seis livros que integram esta coleção, há uma série de atividades que dialogam com os documentos que embasam o Enem e que podem ser trabalhadas por você, professor, na capacitação dos alunos para esse tipo de exame de larga escala, importante para o projeto de vida de milhares de jovens brasileiros.

As atividades propostas em cada uma das quatro unidades de cada volume desenvolvem/mobilizam oito das nove "competências de área"[42] previstas pelo Enem. A título de exemplo, apenas deste volume, temos:

- as questões que integram a seção **Bora pra quadra?**, no capítulo 3, na unidade 1, desenvolvem/mobilizam a competência de área 3;
- as questões que integram o **Por dentro da canção e do videoclipe**, no capítulo 1, na unidade 1, desenvolvem/mobilizam a competência de área 4;
- as questões que integram a seção **Se eu quiser aprender +**, no capítulo 2, na unidade 1, desenvolvem/mobilizam a competência de área 6;
- as questões que integram o **Papo aberto sobre o texto**, no capítulo 2, na unidade 1, desenvolvem/mobilizam a competência de área 7;
- as questões que integram o **Por dentro do texto**, no capítulo 2, na unidade 1, desenvolvem/mobilizam a competência de área 8;
- a atividade proposta na seção **E se a gente fiscalizasse?**, no capítulo 2, na unidade 1, desenvolve/mobiliza as competências de área 1 e 9.

A seguir, apresentamos exemplos de momentos em que, neste volume, os eixos cognitivos do Enem são contemplados:

- as questões presentes na seção **Se eu quiser aprender +** e no **Desafio de linguagem**, no capítulo 2, unidade 2, contemplam o eixo I (DL);
- a subseção **Por dentro do texto**, no capítulo 3, unidade 4, contempla o eixo II (CF);
- a seção **Expressão**, do capítulo 2, unidade 1, contempla o eixo III (SP);
- a seção **E se a gente debatesse?** presente no capítulo 2, na unidade 2, contempla o eixo IV (CA);
- a seção **E se a gente fiscalizasse?**, do capítulo 2, unidade 1, contempla o eixo V (EP).

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

Língua Portuguesa: a produção de texto no Enem

As chamadas "provas de redação" (produção de texto) do Enem exigem que os alunos escrevam textos "dissertativo-

42. A competência 2 diz respeito ao ensino de língua estrangeira, por isso não é contemplada nesta coleção.

MODERNA

-argumentativos" em que devem se posicionar diante de um tema e, então, argumentar em favor de sua posição para, ao final, elaborar uma proposta de intervenção que possa contribuir para a solução do problema apresentado pelo tema.

A prova pretende avaliar o domínio dos candidatos de cinco "competências". Cada uma delas está relacionada a algumas "habilidades" necessárias para a produção de textos. As competências são avaliadas separadamente, cada uma valendo, no máximo, 200 pontos, os quais são distribuídos em cinco níveis.

A seguir, descrevemos brevemente as habilidades avaliadas em cada competência, além de algumas orientações sobre como avaliá-las em contexto escolar. Ao final, apresentamos uma grade simplificada para as cinco competências. Essa grade pode ser utilizada ou adaptada de acordo com as necessidades de cada turma, a cada momento.

No *Especial Enem,* que fecha cada um dos seis volumes que compõem esta coleção, são trabalhadas as competências exigidas por essa prova para a produção de texto. Algumas têm um capítulo dedicado a elas; outras são desenvolvidas ao longo dos capítulos de Língua Portuguesa de todos os volumes, como as competências I e IV, que tratam, respectivamente, da linguagem exigida pela prova e do emprego de mecanismos de coesão.

Competência I

Essa competência trata, ao mesmo tempo, do domínio de convenções de escrita para registros formais da língua e do emprego de estruturas sintáticas pertinentes ao texto exigido. Portanto, nessa competência, são avaliados dois aspectos distintos da produção: se há desvios em relação às prescrições da norma-padrão da língua e ao contexto de formalidade. O corretor-avaliador identifica se há inadequações em relação à concordância ou ao emprego de preposições, de acordo com a regência dos verbos e dos nomes; identifica ainda falhas em relação à precisão nas escolhas vocabulares e à adequação ao grau de formalidade esperado; também são avaliados aqui equívocos no emprego de pontuação; se as estruturas sintáticas empregadas pelo aluno contribuem para a clareza das ideias e para a construção de um texto cuja leitura é fluida e clara. São avaliados aqui problemas como a separação de orações subordinadas de orações principais em períodos diversos.

Uma vez que a competência prevê a avaliação conjunta de aspectos diversos, cabe a você, professor, definir que aspecto privilegiará em cada etapa do seu curso, de acordo com as necessidades da turma. Em um primeiro momento, por exemplo, você pode determinar que um texto que apresente muitos desvios gramaticais, no 3º ano do Ensino Médio, não pode ser enquadrado acima do nível 0, o que sinalizaria uma expectativa de que desvios desse tipo estejam superados e permitiria enfatizar o trabalho com estruturas sintáticas, por exemplo.

Competência II

Essa competência avalia, ao mesmo tempo, precisão na leitura da proposta de produção de texto, capacidade de mobilização de informações da "biblioteca cultural" do aluno e domínio da estrutura textual prevista pela prova. Exige-se, dessa forma, que o aluno se aproprie integralmente do tema proposto pela banca formuladora da prova. Se o tema propuser, por exemplo, tratar dos "desafios para a educação de surdos no Brasil" (2017), é preciso que o aluno contemple, em seu texto, dois recortes para o objeto "educação de surdos": os "desafios" apresentados para que seja efetivada a educação dessas pessoas e uma particularização espacial, a educação desse público especificamente "no Brasil".

A abordagem completa do tema é requisito para que o aluno atinja os níveis mais altos nessa competência. Quando, por exemplo, o tema é apenas "tangenciado", o texto do aluno é enquadrado no nível 1.

Contudo, avalia-se se o aluno consegue utilizar informações de sua própria "biblioteca cultural", de maneira pertinente ao tema (ou seja, informações relevantes para o seu desenvolvimento) e "produtiva" (de maneira articulada à discussão desenvolvida ao longo do texto).

Por fim, exige-se que o aluno demonstre domínio de uma estrutura que envolve a apresentação de um posicionamento, o desenvolvimento de argumentos e uma conclusão coerente.

Novamente, cabe a você, professor, decidir que critérios priorizar na avaliação das produções de seus alunos em cada etapa da aprendizagem deles. Certamente, deverão ser exigidas competências e habilidades diferentes de um aluno do 1º ano do Ensino Médio e de um do 3º ano. Você pode adaptar a gradação aos seus objetivos em cada momento de seu curso e com cada turma.

Competência III

Essa competência avalia a capacidade de o aluno desenhar um projeto de texto estratégico, pensando no convencimento de seu interlocutor, e na execução precisa dele. Ou seja, avalia-se se o aluno consegue selecionar informações pertinentes, organizá-las no texto de maneira a esclarecer seu ponto de vista e hierarquizá-las de forma estratégica.

A seleção de informações pertinentes ao tema é tratada pelo Enem como uma exigência. Assim, um texto que seleciona informações desconectadas do tema tratado, ou que apenas o tangenciem, é classificado entre os níveis 0 e 1. Para ser classificado nas linhas a partir do nível 2, exige-se que o texto do aluno apresente as informações pertinentes, e passa-se à avaliação da organização do texto; verifica-se se o aluno consegue garantir a progressão textual, sem repetições ou transições bruscas entre as informações. Nos níveis mais altos, espera-se que o aluno seja capaz de organizar seu texto de maneira estratégica, hierarquizando seus principais argumentos e identificando com clareza quais são acessórios.

A grade de correção divulgada pelo Inep/Enem fala em "autoria" como forma de diferenciar os níveis 4 e 5. É importante notar que a autoria, aqui, faz referência à capacidade do aluno de projetar e executar o texto de maneira estratégica, não à capacidade de mobilizar repertório próprio ("biblioteca cultural"), o que foi avaliado na competência II.

Você pode trabalhar a noção de autoria com suas turmas pensando na capacidade de articulação, dentro do texto, da "biblioteca cultural" dos alunos. Pense em adaptar as grades de correção de modo a contemplar o aproveitamento produtivo dessa "biblioteca".

COPERNA

Competência IV

Essa competência avalia a construção da coesão do texto, ou seja, o emprego de recursos linguísticos que operam retomadas (como sinônimos, hipônimos/hiperônimos, pronomes etc.) ou relacionam as informações para fazê-lo progredir (como os operadores argumentativos). Nos dois casos, avalia-se se o aluno consegue empregar recursos diversificados de forma precisa, garantindo a boa articulação do texto.

É importante observar que a exigência de diversidade de elementos coesivos não é equivalente a uma exigência de rebuscamento, que frequentemente se verifica em textos que pretendem emular o que imaginam esperar de produções textuais como as propostas pelo Enem. Trata-se, antes, de avaliar se o aluno dispõe dos mecanismos linguísticos que lhe permitem colocar em prática diferentes estratégias argumentativas. É importante, por exemplo, que o aluno não se limite ao uso de conjunções adversativas para expressar oposições, já que orações concessivas são um recurso valioso para organizar um contra-argumento. Contemple em suas grades essa exigência de "salto" para que os alunos percebam a importância de diversificar os recursos linguísticos que utilizam para garantir a coesão e coerência de seus textos.

Competência V

Essa competência avalia a proposta de intervenção desenvolvida pelo aluno. É necessário que a proposta seja apresentada de forma detalhada e respeite os direitos humanos. Além disso, evidentemente, é necessário que ela esteja diretamente relacionada aos problemas expostos ao longo do texto. A grade contempla esses três aspectos.

Para que o texto seja avaliado nesse critério, é necessário que sua proposta de intervenção não desrespeite os direitos humanos, entendidos como os direitos fundamentais, codificados em diversos documentos que têm força de lei, como a *Constituição Federal*, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a *Carta da ONU*, entre outros.

Respeitada essa exigência, a proposta é avaliada de acordo com sua pertinência e seu detalhamento. A banca avaliadora espera que cinco aspectos da proposta sejam explicitados: deve **(1)** haver uma descrição da ação proposta; ela deve **(2)** ser atribuída a um agente competente para realizá-la; o aluno deve **(3)** explicar de que forma ela será realizada; **(4)** explicitar o efeito que se espera que ela tenha e **(5)** apresentar mais alguma informação que possa detalhar a ação. Por fim, avalia-se a pertinência dessa proposta para a argumentação desenvolvida ao longo do texto.

	Competência I	Competência II	Competência III	Competência IV	Competência V
0	O aluno demonstra desconhecimento da linguagem exigida.	**Anulação:** fuga ao tema ou ao tipo textual exigido pela proposta.	As informações selecionadas pelo texto não estão relacionadas ao tema, apenas ao assunto do texto.	O texto não apresenta recursos coesivos, de forma que predominam períodos sem articulação.	Não apresenta proposta de intervenção ou a proposta não está relacionada ao tema.
1	O aluno demonstra domínio precário da linguagem exigida, por apresentar desvios de forma sistemática.	Tangencia o tema ou demonstra domínio precário da estrutura textual exigida.	As informações estão pouco relacionadas ao tema, são incoerentes ou não se relacionam para defender um posicionamento.	A articulação entre as partes do texto é feita de forma incipiente, já que recursos coesivos são raramente utilizados.	A proposta é apresentada de forma precária ou não se relaciona diretamente com o tema, por tangenciá-lo.
2	O aluno demonstra domínio insuficiente da linguagem exigida por apresentar muitos desvios.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos da coletânea ou demonstra não dominar a estrutura textual exigida.	As informações estão relacionadas ao tema, mas são apresentadas de forma desorganizada ou contraditória.	Há presença pontual de recursos coesivos e/ou há muitas repetições e/ou muitas inadequações em seu emprego.	A proposta de intervenção é relacionada ao tema, mas é desenvolvida de forma insuficiente ou não está relacionada à discussão feita ao longo do texto.
3	O aluno demonstra domínio médio da linguagem exigida, apresentando alguns desvios.	Desenvolve o tema, mas a argumentação é previsível e não demonstra dominar plenamente a estrutura textual exigida.	As informações estão relacionadas ao tema, mas há falhas na progressão de sua apresentação.	Recursos coesivos são empregados com alguma regularidade, mas há algumas repetições e/ou inadequações.	A proposta está relacionada ao tema e à discussão feita ao longo do texto, mas é elaborada de forma mediana (por apresentar apenas três dos aspectos exigidos).

MODERNA

4	O aluno demonstra bom domínio da linguagem exigida, com poucos desvios.	Desenvolve o tema e apresenta argumentação consistente.	As informações estão relacionadas ao tema e são apresentadas de forma organizada, com indícios de autoria.	Recursos coesivos são empregados de maneira constante e há poucas repetições ou inadequações.	A proposta está relacionada ao tema e à discussão feita ao longo do texto e é bem desenvolvida (por apresentar quatro dos aspectos exigidos).
5	O aluno demonstra excelente domínio da linguagem exigida. Desvios são raros e não se repetem.	Desenvolve o tema e apresenta argumentação consistente, realizada a partir de repertório próprio utilizado produtivamente.	As informações estão relacionadas ao tema e são apresentadas de forma consistente e estratégica, configurando autoria.	Recursos coesivos são empregados de forma expressiva, há poucas repetições e não há qualquer inadequação nesse emprego.	A proposta está relacionada ao tema e à discussão feita ao longo do texto e é plenamente desenvolvida (por apresentar os cinco aspectos exigidos).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>

No *site* do MEC, você encontra um vídeo explicativo e textos que abordam de forma muito didática cada uma das competências da prova de produção de texto. Além disso, há a rubrica de correção e os pontos relativos a cada critério.

Educação Física no Enem

A inserção da Educação Física no Enem, efetivada no ano de 2009, implicou uma relativa valorização desse componente no campo da educação. Apesar de reconhecermos os limites das avaliações em larga escala, uma vez que nem todas as dimensões dos saberes corporais podem ser examinadas por elas, a inclusão da disciplina no principal processo seletivo de ingresso ao ensino superior do país concretiza a noção de que a Educação Física produz conhecimentos acadêmicos relevantes para os alunos. Como é direito de todos os alunos brasileiros ter condições de realizar o Enem com qualidade, é essencial que esses saberes sejam garantidos ao longo da Educação Básica, sobretudo quando se pensa que a Educação Física está inserida, na BNCC, no campo das Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa.

Analisando-se as questões relativas ao componente Educação Física presentes nas provas (válidas e canceladas) do Enem entre os anos de 2009 e 2014, conclui-se que houve prevalência do tópico *conhecimentos sobre o corpo*, que compreendia as estruturas e representações que atravessam as práticas corporais, com ênfase na perspectiva das ciências biológicas e da área da saúde. As demais questões estavam distribuídas entre as práticas corporais, com predomínio acentuado das atividades rítmicas e expressivas. Estudos concluem que a inclusão da Educação Física no Enem sugere um aumento do *status* dessa disciplina e sua consolidação como componente curricular. Em que pesem os avanços evidenciados, é preciso considerar que a falta de tradição curricular da Educação Física como campo de conhecimento pode ser diagnosticada por meio de uma apreciação cronológica das questões que têm sido exigidas nesse exame de grande escala.

Tomemos como base para essa análise um dos itens da prova realizada em 2010,[43] que trata (a nosso ver, de maneira simplista) de conhecimentos técnicos relacionados ao voleibol. O comando que solicitava a simples identificação das ações dos jogadores nesse esporte, a partir de uma sequência de fotografias, chama atenção para a ausência de um projeto curricular do componente Educação Física que nos permitia diferenciar os conhecimentos que seriam considerados, utilizando um termo da BNCC, "essenciais" e aqueles que ocupariam lugar secundário dentro do currículo de Educação Física formulado para os alunos do Ensino Médio.

43. Versão LC – 2º dia | Caderno 5 – AMARELO – Página 14. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/dia2_caderno5_amarelo_com_gab.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

Questão 120

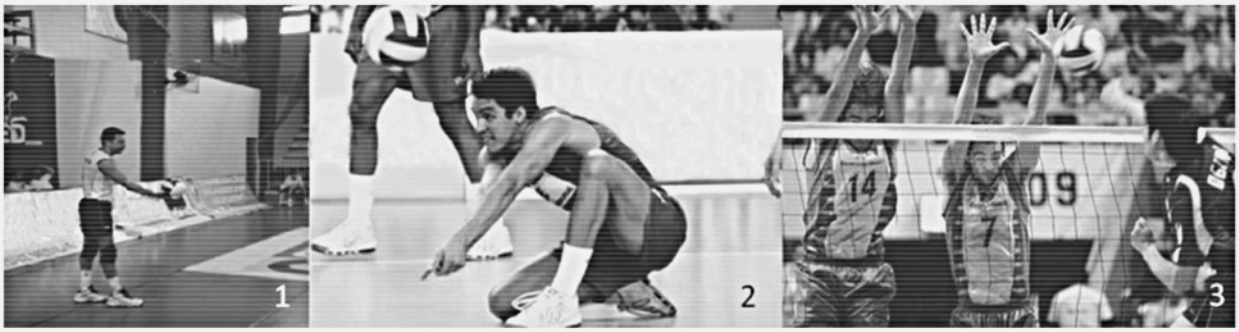


Figura 1: Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/blog/fotos/235151post_foto.jpg.
Figura 2: Disponível em: http://esporte.hsw.uol.com.br/volei-jogos-olimpicos.htm.
Figura 3: Disponível em: http://www.arel.com.br/eurocup/volei/
Acesso em: 27 abr. 2010.

O voleibol é um dos esportes mais praticados na atualidade. Está presente nas competições esportivas, nos jogos escolares e na recreação. Nesse esporte, os praticantes utilizam alguns movimentos específicos como: saque, manchete, bloqueio, levantamento, toque, entre outros. Na sequência de imagens, identificam-se os movimentos de

(A) sacar e colocar a bola em jogo, defender a bola e realizar a cortada como forma de ataque.
(B) arremessar a bola, tocar para passar a bola ao levantador e bloquear como forma de ataque.
(C) tocar e colocar a bola em jogo, cortar para defender e levantar a bola para atacar.
(D) passar a bola e iniciar a partida, lançar a bola ao levantador e realizar a manchete para defender.
(E) cortar como forma de ataque, passar a bola para defender e bloquear como forma de ataque.

REPRODUÇÃO/ENEM 2010

Felizmente, ao longo dos anos, os itens ganharam complexidade, exigindo competências e habilidades condizentes com as aprendizagens essenciais que deveriam, a nosso ver, ser desenvolvidas ao longo dos três anos que compõem o Ensino Médio. Tomemos como exemplo dessa maior adequação um dos itens da prova realizada em 2017,[44] que trata das desigualdades socioeconômicas no Brasil de acesso ao lazer.

QUESTÃO 42

Fim de semana no parque

Olha o meu povo nas favelas e vai perceber
Daqui eu vejo uma caranga do ano
Toda equipada e o tiozinho guiando
Com seus filhos ao lado estão indo ao parque
Eufóricos brinquedos eletrônicos
Automaticamente eu imagino
A molecada lá da área como é que tá
Provavelmente correndo pra lá e pra cá
Jogando bola descalços nas ruas de terra
É, brincam do jeito que dá
[...]
Olha só aquele clube, que da hora
Olha aquela quadra, olha aquele campo, olha
Olha quanta gente
Tem sorveteria, cinema, piscina quente
[...]
Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
Pra molecada frequentar nenhum incentivo
O investimento no lazer é muito escasso
O centro comunitário é um fracasso

RACIONAIS MCs. **Racionais MCs**. São Paulo: Zimbabwue, 1994 (fragmento).

A letra da canção apresenta uma realidade social quanto à distribuição distinta dos espaços de lazer que

(A) retrata a ausência de opções de lazer para a população de baixa renda, por falta de espaço adequado.
(B) ressalta a irrelevância das opções de lazer para diferentes classes sociais, que o acessam à sua maneira.
(C) expressa o desinteresse das classes sociais menos favorecidas economicamente pelas atividades de lazer.
(D) implica condições desiguais de acesso ao lazer, pela falta de infraestrutura e investimentos em equipamentos.
(E) aponta para o predomínio do lazer contemplativo, nas classes favorecidas economicamente; e do prático, nas menos favorecidas.

REPRODUÇÃO/ENEM 2017

44. Versão LC – 1º dia | Caderno 1 – AZUL – Página 36. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_ampliada_azul_5112017.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MODERNA

A presença concreta dos saberes desenvolvidos pela Educação Física no Enem se constitui em mais uma oportunidade para garantir simbolicamente a relevância desse componente para a sociedade, ampliando perspectivas para além de uma dimensão procedimental que, sabidamente, é a mais reconhecida pela comunidade de dentro e de fora da escola. Não queremos, em hipótese alguma, reduzir a importância do "saber fazer", que é o que dá identidade ao componente, mas aproveitar as demais dimensões da cultura corporal de movimento para dar visibilidade aos outros conhecimentos que a disciplina pode proporcionar na escola.

Arte no Enem

A inserção da disciplina Arte no Enem data de 2009 e pode ser percebida como mais um reconhecimento desse componente curricular como representante de um campo de conhecimento a ser valorizado e desenvolvido durante toda a Educação Básica.

As questões relativas à Arte no Enem são variadas e versam sobre correntes artísticas distintas e o modo como se desenvolveram no Brasil e no mundo. No entanto, um grande número delas está relacionado à chamada arte contemporânea e observa-se uma quantidade significativa ligada às produções artísticas brasileiras desenvolvidas no Modernismo e a partir dos anos 1970.

Em geral, pretende-se avaliar a compreensão dos estudantes sobre os conceitos e contextos de obras ligadas a correntes artísticas diversas, tanto nacionais como mundiais. Acompanhe, a seguir, dois exemplos: o primeiro pertence à edição de 2018 e o segundo à edição de 2017 do Enem.

Texto 1

HELENA ALMEIDA/REPRODUÇÃO

ALMEIDA, H. **Dentro de mim**, 2000. Fotografia p/b. 132 cm × 88 cm. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Texto 2

A *body art* põe o corpo tão em evidência e o submete a experimentações tão variadas, que sua influência estende-se aos dias de hoje. Se na arte atual as possibilidades de investigação do corpo parecem ilimitadas – pode-se escolher entre representar, apresentar, ou ainda apenas evocar o corpo – isso ocorre graças ao legado dos artistas pioneiros.

Silvia, P.R . **Corpo na arte, body art, body modification**: fronteiras. II Encontro de História da Arte: IFCH-Unicamp, 2006 (adaptado).

Nos textos, a concepção de *body art* está relacionada à intenção de:

a) estabelecer limites entre o corpo e a composição.
b) fazer do corpo um suporte privilegiado de expressão.
c) discutir políticas e ideologias sobre o corpo como arte.
d) compreender a autonomia do corpo no contexto da obra.
e) destacar o corpo do artista em contato com o espectador.

AYRTON VIGNOLA/ESTADÃO CONTEÚDO

ERNESTO NETO. **Dengo**. 2010. MAM-SP. 2010. Disponível em: <http://espacohumus.com>. Acesso em: 25 abr. 2017.

A instalação *Dengo* transformou a sala do MAM-SP em um ambiente singular, explorando como principal característica artística a:

a) participação do público na interação lúdica com a obra.
b) distribuição de obstáculos no espaço da exposição.
c) representação simbólica de objetos oníricos.
d) interpretação subjetiva da lei da gravidade.
e) valorização de técnicas de artesanato.

No primeiro item, o candidato deve observar a imagem de uma manifestação artística e ler um texto relacionado à corrente à qual ela se filia, tendo de mobilizar conhecimentos estéticos e históricos que o conduzam à conclusão de que a *body art* – manifestação de arte contemporânea – utiliza o corpo como suporte privilegiado de expressão. No segundo item, por sua vez, o candidato tem à sua disposição apenas uma imagem e um breve texto contextualizador. Para responder corretamente, ele deve realizar uma leitura inferencial e perceber que a instalação *Dengo* – outra manifestação da arte contemporânea – se utiliza de dois recursos comuns na arte contemporânea para criar sentidos e experiências: a ludicidade e o convite à participação do visitante.

Os exemplos mostram que, em geral, a Arte é explorada no Enem de forma não tecnicista, exigindo do candidato, além de um olhar estético bem desenvolvido, conhecimentos históricos

e culturais que lhe permitam realizar análises aprofundadas. Esta obra, como já mencionamos, dialoga com essa abordagem e possibilita que os alunos realizem esse exame sem dificuldades.

Competências e habilidades

Como sabemos, a BNCC define o conjunto de "aprendizagens essenciais" que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica e serve como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios do país. Essas chamadas "aprendizagens essenciais" devem assegurar aos alunos, como já mencionamos, o desenvolvimento de determinadas competências. Lembramos que, na BNCC, "**competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (p. 8).

Quando a Base enfatiza a importância do desenvolvimento de competências, ela dialoga diretamente com as concepções que orientam, desde as décadas finais do século XX, a maior parte dos projetos de educação dos Estados e Municípios brasileiros, além dos projetos de países como Portugal, Austrália, França, Estados Unidos, Chile, Peru, entre outros. Avaliações nacionais como o Enem e internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nessa mesma direção, têm também dado enfoque às competências na formulação das questões que utilizam em suas provas. "Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC" (p. 13).

A Base define dez competências gerais, como "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (p. 8), e cada área do conhecimento apresenta suas competências específicas. Em relação a Linguagens e suas Tecnologias, as competências específicas são sete e elas explicitam de que forma as competências gerais da Educação Básica se expressam nessa área. A BNCC relaciona a cada uma dessas sete competências específicas um conjunto de habilidades, o qual indica as "aprendizagens essenciais" que deverão ser garantidas. No caso de Linguagens e suas Tecnologias (área que contempla, como já vimos, os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa[45] e Língua Portuguesa), além das competências específicas da área e de suas respectivas habilidades, a BNCC define um conjunto de outras habilidades, ligadas exclusivamente ao componente Língua Portuguesa. As habilidades dessa disciplina estão organizadas dentro dos cinco campos de atuação social e aparecem, em quadros apresentados na Base, sempre associadas às sete competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. Ainda que a maior parte das habilidades de Língua Portuguesa seja apresentada dentro dos contextos das práticas sociais de cada um dos cinco campos de atuação social, os campos apresentam algumas intersecções. Nesse caso, as habilidades são apresentadas em quadros denominados "Todos os campos de atuação social".

E de que forma essas competências e habilidades são contempladas neste volume?

A título de exemplo, no capítulo 2 ("Podemos falar sobre a morte") da unidade 3 (*A experiência da finitude*), mobilizam-se as seguintes competências gerais, específicas e habilidades – CG: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9; **Leituras 1** a **5**: EM13LGG102 (EM13LP02 – CE 1), EM13LGG202 (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG302, EM13LGG303; **Leitura 2**: (EM13LP03 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1); **Leituras 1**, **2**, **4** e **5**: (EM13LP06 – CE 3), (EM13LP07 – CE 1); **Leitura 3**: (EM13LP14 – CE 1); **Leituras 1**, **2** e **4**: (EM13LP49 – CE 1, 6), (EM13LP52 – CE 3); **Leitura 5**: (EM13LP05 – CE 3); **Leituras 1** a **4**: EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604; **Se eu quiser aprender +** e **Desafio de linguagem**: EM13LGG303 (EM13LP15 – CE 1, 3); **Experimentando ser contista**: EM13LGG104 (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP49 – CE 1, 6), EM13LGG301 (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP54 – CE 1, 3); **E se a gente escrevesse um miniconto?**: EM13LGG301 (EM13LP15 – CE 1, 3); **Bate-papo de respeito**: EM13LGG302, EM13LGG303; **E se a gente participasse de uma mesa-redonda?**: EM13LGG102 (EM13LP12 – CE 1, 7), EM13LGG303 (EM13LP25 – CE 1, 2, 3); **Expressão**: EM13LGG701 (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7), EM13LGG301 (EM13LP33 – CE 3), (EM13LP34 – CE 3); **É lógico!**: EM13LGG103; **Biblioteca cultural**: EM13LGG601; **Fala aí!**: EM13LGG302; **Investigue**: EM13LGG704.

Assim, nesse capítulo 2, a leitura dos contos (**Leituras 1** e **2**); a discussão proposta pelos boxes **Fala aí!**; o estudo sobre "Os tipos de discurso" e a transformação das falas do conto de Guimarães Rosa em discurso indireto livre (em **Desafio de linguagem**); o jogo do *game Passage* (**Leitura 3**); a pesquisa proposta pelo **Investigue**; a produção do conto (em **Experimentando ser contista**); a leitura do miniconto (**Leitura 4**); as ampliações culturais propostas nos boxes **Biblioteca cultural**; a produção do miniconto (a partir do que é proposto na seção **E se a gente escrevesse um miniconto?**); o diálogo com a autora Marina Colasanti (no **Bate-papo de respeito**); a leitura do excerto da obra *História da morte no Ocidente* (**Leitura 5**); a participação na mesa-redonda (em **E se a gente participasse de uma mesa-redonda?**) e o trabalho com o conjunto de depoimentos em vídeo (proposto em **Expressão**) mobilizarão/desenvolverão competências gerais ligadas ao entendimento e explicação da realidade (CG 1), ao exercício da curiosidade intelectual (CG 2), à valorização de manifestações de arte e à produção artístico-cultural (CG 3), à utilização de diferentes linguagens para expressar e partilhar informações (CG 4), à compreensão e utilização de TDIC para resolver problemas e exercer protagonismo (CG 5), à argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis (CG 7), à apreciação da saúde emocional (CG 8) e ao exercício do diálogo (CG 9).

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

EDITORIA

Se pensarmos na competência específica da área, a produção proposta na seção **E se a gente escrevesse um miniconto?**, por exemplo, desenvolverá a habilidade de participar de processos de produção em diferentes linguagens, levando-se em conta suas formas e seus funcionamentos (CEL EM13LGG301). Além disso, desenvolverá, ao mesmo tempo, a habilidade (do componente de Língua Portuguesa) de planejar, produzir, revisar e avaliar textos escritos (EM13LP15), situada em todos os campos de atuação social.

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

O aluno protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas

No tópico "As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade", a BNCC afirma que a escola deve "promover a **aprendizagem colaborativa**,[46] desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares" (p. 465). Quando defende essa obrigação da escola, a BNCC está falando da necessidade de os educadores trabalharem com as chamadas "metodologias ativas".

Embora a BNCC de Linguagens e suas Tecnologias não trate diretamente das "metodologias ativas", utilizando essa terminologia, a necessidade de inserir o aprendiz como protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, em colaboração direta e constante com seus pares, está diretamente relacionada a habilidades importantes da área como as ligadas à CEL 3 (EM13LGG301, 302, 303, 304, 305).

No componente específico Língua Portuguesa, parte integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias, no campo da vida pessoal, a ideia da necessidade das aprendizagens colaborativas, por meio das metodologias ativas, está sugerida nas habilidades: EM13LP19, 20, 21, 22. No Campo de atuação na vida pública, aparece nas habilidades: EM13LP23, 24, 25, 27. No campo jornalístico-midiático, está sugerida na habilidade: EM13LP45. No campo artístico-literário, aparece na habilidade: EM13LP46, 47.

O *site* do MEC, em que está hospedado o documento da BNCC, apresenta alguns textos que abordam o tema. Na aba "Implementação", em "Práticas", encontramos um artigo que trata da importância das metodologias ativas colaborativas no trabalho com competências. Segundo o texto, "quando trabalhamos com metodologias ativas – colaborativas e cooperativas (collaborative and cooperative learning) –, que integram o grupo de técnicas Inquiry-Based Learning (IBL) e que tem suas raízes na visão de Vygotsky, de que existe uma natureza social inerente ao processo de aprendizagem – base de sua teoria de Desenvolvimento por Zona Proximal (DZP) – a construção do conhecimento permite o desenvolvimento de importantes competências, como:

(1) saber buscar e investigar informações com criticidade (critérios de seleção e priorização), a fim de atingir determinado objetivo, a partir da formulação de perguntas ou de desafios dados pelos educadores;

(2) compreender a informação, analisando-a em diferentes níveis de complexidade, contextualizando-a e associando-a a outros conhecimentos;

(3) interagir, negociar e comunicar-se com o grupo, em diferentes contextos e momentos;

(4) conviver e agir com inteligência emocional, identificando e desenvolvendo atitudes positivas para a aprendizagem colaborativa;

(5) ter autogestão afetiva, reconhecendo atitudes interpessoais facilitadoras e dificultadoras para a qualidade da aprendizagem, lidando com o erro e as frustrações, e sendo flexível;

(6) tomar decisão individualmente e em grupo, avaliando os pontos positivos e negativos envolvidos;

(7) desenvolver a capacidade de liderança;

(8) resolver problemas, executando um projeto ou uma ação e propondo soluções."[47]

Nesta coleção, as metodologias ativas são priorizadas e estão presentes em inúmeras atividades que convidam à aprendizagem colaborativa. Citamos a seguir alguns exemplos retirados deste volume.

Na unidade 1, capítulo 1, seção **Expressão**, a relação entre música e manifestação política ficará ainda mais evidente para os alunos quando eles se responsabilizarem pela criação e musicalização de suas próprias canções. A socialização do resultado com os colegas serve de incentivo à manifestação de ideias.

No capítulo 2, ainda da unidade 1, na seção **E se a gente criasse um candidato?**, a imersão dos alunos na atividade por meio da representação de papéis posiciona-os no centro de um processo de aprendizagem ativa de habilidades essenciais ao exercício cotidiano da cidadania, como a definição das características esperadas de um candidato a cargo político ou as condições que levam um político a se eleger. Essas habilidades estão relacionadas à consciência crítica a respeito do imaginário que guia as escolhas políticas no Brasil: para conceber a apresentação dos candidatos fictícios proposta na Etapa 4, por exemplo, os estudantes terão de recuperar a entonação e gesticulação normalmente associadas ao discurso político, o que os levará a entender o que motiva a população em geral a fazer essas associações, já que o objetivo a ser atingido é angariar mais votos do que os concorrentes. Nos boxes **Investigue** (o segundo) e **Fala aí!** (o segundo), os saberes veiculados em ambas as atividades precisam ser acessados por meio de inferência, o que demanda a participação efetiva dos estudantes na aprendizagem, seja para responder a uma pergunta norteadora que condiciona a busca por uma informação específica fora do material didático, como no caso de **Investigue**, seja por meio da proposta de uma reflexão que deve levar os estudantes a inferirem que o consu-

46. Grifo nosso, não consta na BNCC.

47. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologias-ativas-colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-2?highlight=WyJtZXRvZG9sb2dpYXMiLCJhdGl2YXMiLCJtZXRvZG9sb2dpYXMgYXRpdmFzIl0=>. Acesso em: 29 maio 2020.

CÓPIA CONTROLADA

mo, na atual conjuntura social, atende a necessidades e gostos particularizados, como em **Fala aí!**. Faz parte, ainda, da dimensão ativa da aprendizagem proposta nesta atividade a mobilização de argumentos oferecidos no **Texto 1** da **Leitura 2**: uma vez de posse da informação de que as candidaturas independentes não são possíveis no Brasil, os alunos devem ser capazes de retomar de modo mais esclarecido o ponto de vista da cientista política Javiera Arce que foi exposto no texto.

São diversas as habilidades diretamente relacionadas à vida cotidiana e prática dos alunos, em especial no que se refere a suas atuações como cidadãos, que a atividade proposta na seção **E se a gente fiscalizasse?**, do capítulo 2, procura desenvolver. Destaca-se, entre elas, a construção de um gráfico em linhas a partir das informações sobre os gastos públicos dos parlamentares no *site* da Câmara dos Deputados; para isso, os alunos precisarão fazer uma interpretação mais lógica e genérica da transformação dos dados, que os levará a compreender o contexto da vida política estudado no capítulo.

A atividade da seção **Experimentando o engajamento** foca na busca por soluções para um problema real: o esclarecimento de informações sobre gastos de parlamentares. Ela prevê que os alunos se apropriem de habilidades referentes ao mundo do trabalho, como a produção e edição de texto, e de um gênero textual de ampla circulação e dimensão prática evidente: o *e-mail* de solicitação. Usa-se a metodologia ativa da correção por pares para a avaliação das práticas linguísticas, que, seguida da reescrita do texto, conforme já citado, estimula a autonomia a partir da autoavaliação e está ligada à metacognição.

No capítulo 3, unidade 1, seção **Bora pra quadra?**, experienciando uma amostra de cada modalidade esportiva do modelo de classificação por lógica interna, os alunos podem inferir que cada esporte impacta cada pessoa de forma diferenciada e particular. Essa inferência só se constrói com a vivência; o protagonismo do aluno é, portanto, indissociável do objetivo desta atividade.

Na unidade 2, capítulo 1, a atividade da seção **E se a gente reescrevesse a nossa história?** foi elaborada a partir de uma prática do centro de dramaturgia inglês Royal Court Theatre, e foca na ressignificação das experiências dos alunos por meio da relação que pode ser feita entre essas experiências e as estruturas narrativas do teatro. Portanto, os alunos devem se apropriar dessas estruturas de forma prática – a atividade está apoiada sobre a reflexão que os alunos devem fazer a respeito de suas aspirações de vida, o que deve engajá-los a participar. A interação com os colegas e o fluxo de consciência oral que se constroem na segunda etapa também são fatores de engajamento e de aprendizado prático. O método da correção por pares, usado na quarta etapa da atividade, é uma forma ativa de avaliação. Ainda nesse capítulo, na seção **Expressão**, a criação de qualquer tipo de autobiografia já leva em consideração o autoconhecimento e a capacidade de autorreflexão de seu autor; no desenvolvimento do registro autobiográfico compartilhado proposto por esta atividade, esses processos que exigem que o aluno volte sua atenção a si mesmo são ainda mais acentuados, na medida em que ele precisará analisar o resultado de seu trabalho em conjunto com os colegas e mobilizar os conhecimentos recém-adquiridos, neste mesmo capítulo, sobre a relação entre experiência pessoal e arte. A atividade permite, ainda, o posicionamento crítico dos alunos diante das relações construídas por intermédio das redes sociais e outras mídias digitais, já que a documentação da própria realidade constitui uma parte significativa do conteúdo veiculado nelas; isso acontece, em especial, na Etapa 6.

No capítulo 2, da unidade 2, na seção **E se a gente trocasse dicas?**, propõe-se que os alunos atuem como curadores, o que os posiciona no centro do processo de construção de suas bibliotecas culturais, além de permitir que atuem como colaboradores na criação das bibliotecas dos colegas. A atividade de curadoria de produções contemporâneas de quadrinhos e poesia também cria a oportunidade de exercitar o estudo de recepção desses objetos culturais, já que os alunos precisarão aliar o acervo reunido pela internet à dimensão biográfica de artistas, adotando posicionamento crítico: eles devem decidir se desejam divulgar a obra de um(a) artista diante do que descobrirem de sua biografia. Essa prática prevê também a avaliação da veracidade do conteúdo veiculado na internet, porque todas as informações a respeito dos artistas precisarão ser checadas antes de serem trocadas entre colegas. Na seção **Experimentando ser orador**, o método da correção por pares engaja, particularmente, a participação dos estudantes na atividade, porque a apresentação de texto oral argumentativo exige, necessariamente, um treino da oratória. O "momento de planejar" oferece aos estudantes alguns recursos indispensáveis na elaboração dos argumentos do discurso, como as perguntas retóricas, as analogias e o uso de expressões que indicam certeza – dessa forma, há base formal para o trabalho criativo. Na seção **E se a gente organizasse o percurso?**, as habilidades e práticas metacognitivas relacionadas à análise do percurso que se propõem no fechamento do capítulo são muito versáteis; independentemente do conteúdo, elas podem ser usadas em momentos diversos para proporcionar autonomia aos alunos em relação ao conhecimento adquirido. E, por fim, na seção **Expressão**, a realização do evento de *cosplay* exige dos alunos a habilidade de auto-organização; eles precisarão delegar funções, negociar aspectos administrativos com a comunidade escolar, preparar a ambientação e fazer o registro imagético. Também são os próprios alunos que prestigiam e protagonizam o evento, confeccionando os *cosplays*, interpretando personagens e julgando as produções dos colegas. Convém ressaltar que a motivação e o engajamento são os aspectos privilegiados por esta atividade.

No capítulo 3, unidade 2, as atividades da seção **E se a gente construísse um glossário de modalidades da ginástica?** e do boxe **Investigue** estão centradas em estímulos à investigação bibliográfica em fontes de meios diversos (vídeos, *podcasts*, consulta a profissionais da área etc.). Essa modalidade de pesquisa desenvolve a autonomia intelectual dos alunos. Em **Bora pra quadra?**, as noções de flexibilidade, resistência, força e equilíbrio – através da execução individual de movimentos que privilegiam cada uma dessas capacidades motoras – são ativamente trabalhadas. A consciência corporal, que integra a metacognição, também faz parte dos objetivos desta atividade. Os alunos devem realizar os exercícios respeitando seus limites físicos, e precisam, para tanto, identificar quando é necessário descansar, substituir movimentos por outros menos extenuantes, e quando devem retomar a movimentação após uma pausa.

EDIÇÃO DOCENTE

Na unidade 3, capítulo 2, as atividades da seção **Leitura 3** (**Papo aberto sobre o texto** e **Por dentro do texto**) baseadas no *game Passage* enquadram-se como formas ativas de aprendizagem uma vez que, para realizá-las, o aluno deve, preferencialmente, passar pela experiência de jogar o jogo. É importante levar em consideração, também, o fator da interatividade, que é uma característica intrínseca dos *videogames* e faz com que o percurso de cada jogador, tanto em termos formais quanto em termos narrativos, seja único em cada experiência com o jogo, diferentemente do que ocorre com outras mídias. Em **Experimentando ser contista**, o poema de Manuel Bandeira, no qual se fundamenta a atividade, serve de estímulo à produção criativa, que, por sua vez, deverá servir de objeto para um trabalho de edição e *design* gráfico. O aluno está em destaque no processo de aprendizagem na medida em que as habilidades a serem desenvolvidas por ele têm base em sua própria criação.

No capítulo 3 dessa mesma unidade, na primeira seção **Bora pra quadra?**, os alunos exercem o protagonismo na medida em que precisam inferir conhecimentos – o principal objetivo é que eles percebam a grande diversidade de características físicas que podem existir mesmo dentro de um grupo pequeno e relativamente homogêneo de indivíduos – a partir da vivência de exercícios padronizados. Utiliza-se a metodologia ativa do *problem-based learning* (aprendizagem baseada em problemas): propõe-se que os alunos tentem solucionar as dificuldades geradas pela ginástica padronizada como forma de fazer com que eles busquem os saberes necessários de maneira autônoma. A segunda seção **Bora pra quadra?** contém alguns elementos da metodologia ativa do painel integrado. O tema mais abrangente – ginástica localizada – é dividido em quatro subtemas: exercícios focados nos segmentos musculares – membros superiores, membros inferiores, peitoral e costas. Os subtemas são pesquisados por grupos de alunos e em seguida compartilhados com a turma toda na forma de uma única rotina de ginástica localizada que será vivida por todos. Convém destacar que todo o processo salienta a proatividade dos estudantes e a consciência corporal, que integram a metacognição.

No capítulo 2, unidade 4, subseção **Papo aberto sobre o texto** (**Leitura 1**), a partir da análise de gêneros textuais comuns ao cotidiano escolar, como as marginálias, os alunos desenvolvem atitude reflexiva em relação ao contexto que vivenciam no dia a dia, já que estão em contato direto e constante com o gênero analisado. Estimula-se também a metacognição através do questionamento: "Você costuma fazer anotações sobre os textos que lê?". Essa pergunta exige que o aluno volte sua atenção às estratégias que usa para explorar leituras individuais e, portanto, ao seu próprio processo de estudo.

Na seção **E se a gente fizesse uma marginália?** do capítulo 2, já de posse dos conhecimentos metalinguísticos sobre o uso de marginálias no processo de aprendizagem, os alunos constroem, em continuidade com a atividade anterior, um texto pertencente a esse gênero. Essa construção prevê que eles se apropriem de mais alguns elementos metalinguísticos, como a nomenclatura de certas partes estruturais do gênero textual em questão. Utiliza-se também a metodologia ativa da correção por pares como forma de avaliação da atividade.

Na seção **E se a gente explorasse esquemas?**, assim como em **E se a gente fizesse uma marginália?**, propõe-se que os alunos reflitam sobre um gênero textual – o esquema – que costuma aparecer em seus estudos autônomos e no ambiente escolar, o que contribui para que monitorem e organizem de forma independente os seus processos de aprendizagem. Ao final, terão mais uma ferramenta para o estudo autônomo.

Ainda no capítulo 2, em **Leitura 2** (**Se eu quiser aprender +**), as atividades de exploração do texto trazem uma análise minuciosa das estratégias geralmente empregadas na resolução de questões de múltipla escolha, que serve, novamente, à reflexão dos alunos sobre gêneros comuns no cotidiano escolar. As perguntas dirigem o raciocínio do aluno de forma a fazê-lo notar os procedimentos mais comuns e que podem auxiliar ou atrapalhar a escolha da alternativa correta. É interessante notar que o tipo de estratégia que se utiliza para responder às questões das áreas de Linguagens e suas Tecnologias é diferente daquele usado nas questões de Ciências da Natureza e de Matemática – a atividade está organizada de forma a evidenciar essa diferença. Adicionalmente, os conhecimentos obtidos têm aplicação direta em exames de vestibular e outros tipos de concursos que envolvem provas de múltipla escolha.

Nas seções **E se a gente pensasse nos estudos?**, **E se a gente reorganizasse os estudos?** e **Expressão** desse capítulo 2 pretendem incitar os estudantes a reverem suas estratégias de estudo com base nos conhecimentos metalinguísticos adquiridos sobre elas, e com o apoio de diversos métodos. O produto final será um panorama mental bastante diversificado de ferramentas e conhecimentos úteis para a autonomia e para a produtividade intelectual.

No capítulo 3, na seção **Bora pra quadra?**, por meio da experiência de um jogo sem regras, espera-se que o aluno infira que há risco de violência, injustiça e desorganização quando a lógica interna de uma prática corporal é precária ou não fica clara para todos os participantes; a partir disso, os aprendizes devem compreender que a classificação de uma atividade como "esporte" se diferencia da prática que eles experienciaram. Além da investigação da sociogênese das práticas esportivas, a atividade engloba uma distribuição de funções dentro dos grupos de alunos. Eles têm a oportunidade de praticar habilidades de gerenciamento e divisão de tarefas. O autoconhecimento de cada aluno em relação ao seu processo de aprendizagem, que foi amplamente explorado nos demais capítulos da unidade, deve ser posto em prática.

Metodologias ativas: aprofundamento

Como nem todos os educadores brasileiros estão familiarizados com esse tipo de metodologia, apesar de ela perpassar muitas das abordagens propostas na Base, e porque quase não há material sobre isso no *site* da BNCC ou do MEC, consideramos bastante relevante apresentá-las aqui neste MP para que você, professor, possa se apropriar dessa forma de ensinar, essencial a uma educação que almeje colocar o jovem como protagonista de seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas existem como alternativa à chamada didática tradicional (predominante e baseada em aulas expositivas) e derivam, como o texto do *site* da Base nos lembra,

EM MODERNA

de teorias da aprendizagem como o socioconstrutivismo e dos estudos cognitivos. Em geral, as metodologias ativas seguem as seguintes diretrizes: o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve ser estimulado; o professor assume o papel de tutor, e não de transmissor do conhecimento; os conhecimentos devem ser contextualizados; a autonomia intelectual do aluno deve ser estimulada por meio da metacognição; a colaboração entre pares deve ser estimulada; a avaliação deve ser constante e o *feedback* deve ser rápido; as atividades devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento prévio do aluno.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

MOTA, A.; ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Espaço pedagógico*, v. 25, p. 261-276, maio/ago. 2018.

Tendo como pano de fundo a psicologia cognitiva e a metacognição, o texto apresenta, analisa e explora algumas metodologias ativas de ensino. Também são fornecidas recomendações práticas para envolver o estudante ativamente nas aulas.

Exploraremos, a seguir, alguns exemplos de metodologias ativas que poderão ser utilizadas em suas práticas a partir do que propomos nesta coleção.

Sala de aula invertida (*Flipped classroom*)

A abordagem da sala de aula invertida (tradução do inglês *flipped classroom*) consiste em uma combinação de atividades presenciais e à distância. Nesse modelo, a aquisição de conhecimento teórico fica concentrada em ambientes externos à sala de aula e prévios ao período de aula, enquanto atividades práticas e de interação são realizadas em aula. Trata-se, em geral, de uma modalidade de ensino que corresponde ao ensino híbrido (*blended learning*, termo usado para designar modelos que unem atividades analógicas e digitais) por conta da dependência das TDIC para montagem das atividades à distância. Elas não necessitam ser realizadas em meio digital, embora isso ocorra na maioria dos casos.[48]

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Nessa obra, os autores partem da ideia de que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos pelos professores: se desejamos ter estudantes proativos, é necessário adotar metodologias em que os aprendizes se envolvam em atividades complexas, nas quais precisem tomar decisões e avaliar resultados; se a ideia é educar para a criatividade, os alunos precisam experimentar novas possibilidades de resolver problemas.

48. VALENTE, J. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*. Curitiba, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014.

Instrução por pares (*Peer instruction*)

A Instrução por pares (*Peer instruction,* em inglês) é um método avaliativo desenvolvido pelo professor Eric Mazur, da Universidade Harvard (EUA), no final dos anos 1990, que envolve a aplicação de diferentes atividades conforme a quantidade de acertos dos alunos em questões de múltipla escolha, precedida de exposição do conceito a ser trabalhado. Uma porcentagem baixa de acertos prevê que o conceito seja revisto, enquanto porcentagens médias e altas determinam a realização de discussões em grupo, seguidas do refazimento das questões, e uma breve explicação sobre o tópico, seguida da continuação do teste, respectivamente. É possível aplicar a instrução por pares isoladamente a cada questão ou utilizá-la de forma mais generalizada, após aplicação de um teste composto de diversas questões de múltipla escolha.[49]

O teste de verificação de aprendizagem deve ser, necessariamente, de múltipla escolha, porque todos os resultados precisam ser previstos pelo professor e compartilhados com todos os alunos. A discussão coletiva, no caso de um resultado em que haja entre 30% e 70% de respostas corretas, serve para que os alunos reflitam sobre as próprias respostas ao formular uma argumentação que as sustente; os alunos também revisam a escolha que fizeram ao ouvir os argumentos de seus colegas.

Ensino sob medida (*Just-in-time teaching*)

O método de ensino sob medida *(just-in-time teaching,* em inglês) depende das TDIC, que são usadas como uma ferramenta de comunicação, e tem o objetivo de otimizar o tempo que alunos e professores compartilham em sala de aula. Esse método prevê que as aulas presenciais sejam usadas para solucionar dificuldades específicas dos alunos, bem como para desenvolver habilidades que não envolvam leitura e aquisição passiva de conceitos. Em casa, os alunos executam uma série de tarefas chamadas de *WarmUp Exercises* (exercícios de aquecimento, na tradução para o português). Esses exercícios são feitos utilizando as TDIC e têm um prazo de entrega que deve ser rigidamente controlado pelo professor. A partir do término desse prazo, o professor acessa as respostas dos alunos às tarefas e estrutura a próxima atividade a ser realizada em sala de aula com base nas dificuldades que ele observar.[50]

Aprendizagem baseada em problemas (*Problem-based learning*) (PBL)

A abordagem PBL, muitas vezes traduzida para Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), prevê a proposição de um problema para grupos pequenos de alunos, os quais devem encontrar uma solução significativa para ele por meio de pesquisa individual e contraste coletivo de ideias. Para que essa abordagem seja desenvolvida adequadamente, é preciso que o problema proposto aos grupos seja contextualizado. Também é necessário que

49. WANIS, R. *Aplicação da metodologia Peer Instruction em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2015.

50. GAVRIN, A. Just-in-Time Teaching. *Metropolitan Universities Journal*, v. 17, p. 9-18, jan. 2006. Disponível em: <https://journals.iupui.edu/index.php/muj/article/download/20284/19877/0>. Acesso em: 28 jun. 2020.

os alunos tenham acesso a fontes de pesquisa, embora seja possível não fornecê-las diretamente para fomentar a autonomia na busca por informações.

É possível elencar algumas funções dadas a estudantes e professores específicos. Esquematiza-se na tabela a seguir, elaborada por Borges e Chachá,[51] uma forma de atribuição de papéis dentro de um mesmo grupo, formado por estudantes e por um professor-tutor:[52]

Estudante coordenador	Estudante secretário	Membros do grupo	Tutor
Liderar o grupo tutorial Encorajar a participação de todos Manter a dinâmica do grupo tutorial Controlar o tempo Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo	Registrar pontos relevantes apontados pelo grupo Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio Participar das discussões Registrar as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo	Acompanhar todas as etapas do processo Participar das discussões Ouvir e respeitar a opinião dos colegas Fazer questionamentos Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem	Estimular a participação do grupo Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo Verificar a relevância dos pontos anotados Prevenir o desvio do foco da discussão Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem Verificar o entendimento do grupo sobre as questões discutidas

Painel integrado (*Jigsaw classroom*)

O painel integrado (do inglês *jigsaw classroom*) é uma dinâmica em que os alunos são divididos em grupos reduzidos e o objeto de aprendizagem é dividido em partes. O número de partes precisa corresponder ao número de grupos. Propõe-se que os alunos discutam o tema que lhes coube. Em seguida, constroem-se novos grupos organizados por meio de um cruzamento entre os membros dos primeiros grupos, de tal forma que em cada novo grupo haja pelo menos um representante de cada um dos primeiros grupos – e, portanto, de todos os assuntos discutidos.

A seguir há uma esquematização da montagem de um painel integrado em ordem cronológica de passos a serem seguidos:

1. Exposição do tema geral e instruções de como funcionará o painel integrado.
2. Divisão da turma em primeiros grupos (de 1 a 4, no esquema reproduzido a seguir) e distribuição dos subtemas a eles.
3. Discussão dos subtemas dentro de cada primeiro grupo.
4. Divisão da turma em segundos grupos (de A a D, no esquema reproduzido a seguir), de modo que cada segundo grupo contenha, pelo menos, um integrante de cada primeiro grupo.
5. Apresentação da discussão feita anteriormente por cada um dos membros do segundo grupo.

51. BORGES, M.; CHACHÁ, S. *et al*. **Tabela 1**: Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial. *In*: Aprendizado baseado em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 3, n. 47, p. 301-307, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp>. Acesso em: 20 set. 2020.

52. *Idem*.

É importante destacar que o número de subtemas corresponderá, sempre, ao número de integrantes que haverá em cada segundo grupo. Portanto, o professor deve organizar o conteúdo em uma quantidade de subtemas que seja também uma quantidade adequada de alunos por grupo.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

CASTAMAN, A. *et al.* EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação. *Painel integrado*: material didático-pedagógico facilitador do processo de ensino e aprendizagem, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25458_12179.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

O trabalho aborda o painel integrado como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. A metodologia empregada pelos autores parte de um estudo de caso com abordagem qualitativa.

Gamificação

A gamificação consiste na utilização de elementos dos jogos digitais (mecânicas, estratégias, pensamentos) como estratégia didática, com a finalidade de motivar ou de promover a aprendizagem por meio do jogo. Assim como os elementos dos jogos, as formas de aplicá-los em atividades didáticas são inúmeras. Listamos aqui algumas sugestões:

(1) rotas diferentes para um mesmo fim – em grande parte dos *games*, é possível atingir o mesmo objetivo por meio de caminhos distintos. Esse elemento dos jogos, se aplicado às atividades didáticas, pode contribuir para a incorporação das características pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem, o que consistiria em ganhos tanto cognitivos quanto motivacionais. Cabe ao docente oferecer diferentes formas de alcançar a mesma solução de um problema;

(2) *feedback* imediato – nos *games*, os jogadores são, em geral, capazes de visualizar o efeito de suas ações em tempo real. É possível substituir o *feedback* normalmente lento das atividades escolares (como o resultado de provas escritas, por exemplo) por respostas rápidas, que estimulem um redirecionamento também rápido de estratégia por parte dos alunos. Isso pode ser feito com o auxílio das TDIC, que permitem a automação do *feedback*. Ao perceber que seu raciocínio não está levando aos resultados esperados, o aluno é capaz de mudar de estratégia e atingir o objetivo didático de uma atividade;

(3) curva de aprendizagem – idealmente, um jogo de *videogame* ensina ao jogador como interagir com os controles na prática, sem que precise se alongar em explicações complexas ou metalinguísticas a respeito da mecânica dele. Um bom jogo também providencia ao jogador o tempo necessário para que ele se acostume com a sua mecânica antes de introduzir um novo desafio, balanceando o ritmo ao introduzir cada um deles. O conhecimento adquirido da resolução de um desafio é requerido para que se solucione o próximo, e assim por diante. Usar esse elemento em sala de aula pode criar nos alunos a ideia de progresso, além de respeitar o ritmo pessoal de aprendizagem de cada um;

(4) dividir tarefas complexas em outras menores – ao dividir grandes objetivos de aprendizagem (como "escrever a introdução de um artigo de opinião", por exemplo) em outros menores (como "criar um tópico frasal para o parágrafo de introdução de um artigo de opinião", "desenvolver o tópico frasal em dois períodos que o expliquem mais detalhadamente" e "encerrar o parágrafo de introdução com uma frase que desperte a curiosidade do leitor"), a grandiosidade da tarefa final, que pode inconscientemente causar apreensão nos alunos, é atenuada. Algo similar pode ser observado nos *games*, em que frequentemente objetivos maiores são divididos em um conjunto de tarefas de mais fácil execução. Dessa forma, o estudante pode observar de maneira panorâmica as partes que compõem um problema e não ter sua motivação abatida pela sensação de "não saber por onde começar";

(5) uso de narrativa para imersão – a grande maioria dos *videogames,* em especial os que foram produzidos a partir do ponto em que a indústria dos jogos eletrônicos já contava com tecnologias que ampliavam muito a capacidade de processamento dos consoles e computadores, oferece algum contexto narrativo para as ações que o jogador deve performar. Esse contexto narrativo justifica as ações que de outra forma pareceriam excessivamente arbitrárias, e motiva os jogadores a interagirem. O mesmo pode ser emprestado ao ensino: aprendizagens contextualizadas, ou seja, conhecimentos cuja aplicação está explícita desde o princípio para o estudante acabam por gerar maior motivação do que aqueles cuja relação com a realidade não fica clara.[53]

53. FARDO, M. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas tecnologias na educação,* CINTED – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2013.

MODERNA

Pensar computacionalmente

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

Por ser, geralmente, um tópico desconhecido pela maior parte de nós, professores de Educação Física, Arte e Língua Portuguesa, consideramos importante apresentar, ainda que sucintamente, o que alguns estudiosos denominam PC para que a área de Linguagens e suas Tecnologias possa contribuir com essa importante demanda.

Em geral, a primeira questão que surge sobre o tema é: quando falamos em PC, estamos falando necessariamente em computadores? Essa pergunta é essencial porque não há como ignorar os limites técnicos impostos às escolas públicas brasileiras, sobretudo no que tange aos equipamentos necessários para trabalhar com programação e à conexão dessas máquinas com a internet. Entretanto, felizmente, as reflexões acerca do PC não passam obrigatoriamente pelo dispositivo computador como nos lembram os educadores do Instituto Ayrton Senna: "O pensamento computacional não está necessariamente ligado à programação de computador. [...] [Ele consiste na] formulação de problemas e soluções representados de forma que possam ser executados por processadores de informações – humanos, computadores ou, melhor ainda, uma combinação de ambos.[54]

Brackmann (2017, p. 25) revela que o termo "Pensamento Computacional" jamais pode ser confundido com a simples aptidão de manusear aplicativos em dispositivos eletrônicos ou uma forma de pensar mecânica, limitando a criatividade da mente humana. Apoiado em diversos estudos como os de Wing (2006), Papert e Solomon (1972), Bundy (2007) e Nunes (2011), Brackmann propôs uma definição para o PC: "O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da computação com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou máquina possam executá-los eficazmente" (p. 25 e 29).

Vale destacar, ainda, que o PC, além de não depender necessariamente do uso de um computador, tem caráter interdisciplinar. No quadro reproduzido a seguir, Brackmann (2017, p. 48) mostra como as habilidades relacionadas ao PC podem ser desenvolvidas em alguns componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Linguagens:

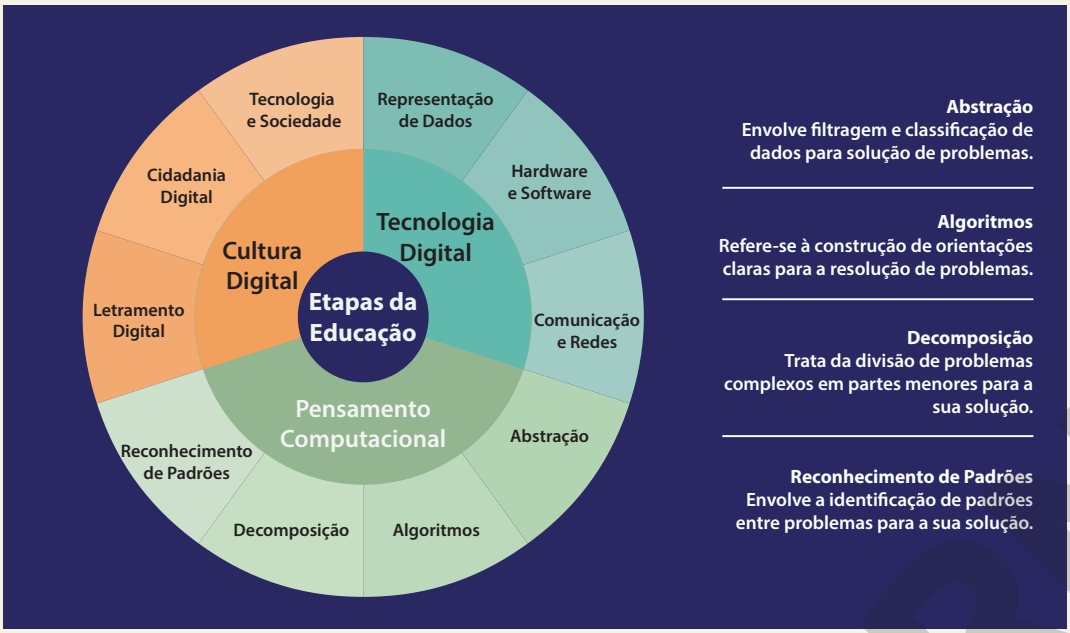
Sugestões de inserção do PC nas disciplinas de Estudos Sociais, Linguagens e Artes		
Conceitos de PC	**ESTUDOS SOCIAIS**	**LINGUAGENS E ARTES**
Coleção de Dados	Estudar estatísticas de guerras ou dados populacionais	Identificar padrões em diferentes tipos de frases
Análise de Dados	Identificar as tendências dos dados estatísticos	Representar padrões de diferentes tipos de frases
Representação de Dados	Resumir e representar tendências	Escrever um rascunho
Abstração	Resumir fatos Deduzir conclusões dos fatos	Uso de metáforas e analogias Escrever uma história com diversas vertentes
Algoritmos e Procedimentos	–	Escrever instruções
Automação	Usar planilhas eletrônicas	–
Paralelismo	–	Utilizar o corretor ortográfico
Simulação	Incentivar com jogos que utilizem bases históricas	Encenação de uma história

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

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), no documento "Currículo de Tecnologia e Computação", explica que o PC "[...] tem sido considerado um dos pilares fundamentais do intelecto humano, junto à leitura, escrita e aritmética, visto que ele também é aplicado para descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos".[55]

54. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/pensamento-computacional-e-programacao-como-ferramentas-de-aprendizagem.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.
55. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 1º jun. 2020.

A imagem a seguir, criada pelo CIEB, situa o PC dentro das etapas que contemplam uma educação digital mais completa e conceitua *abstração*, *algoritmos*, *decomposição* e *reconhecimento de padrões*.



CIEB/ CC BY-SA 4.0

Segundo o "Currículo de Tecnologia e Computação",[56] proposto pelo CIEB:

- o **reconhecimento de padrões** "trabalha a identificação de características comuns entre os problemas e suas soluções. Ao se realizar a decomposição de um problema complexo, seguidamente se encontram padrões entre os subproblemas gerados, os quais podem ser explorados para que se encontre uma solução mais eficiente";
- a **decomposição** "trabalha o processo que divide os problemas em partes menores para facilitar a resolução. Compreende também a análise dos problemas para identificar as partes que podem ser separadas e formas como podem ser reconstituídas para solucionar o problema como um todo, ajudando a aumentar a atenção aos detalhes";
- os **algoritmos** "trabalha[m] a estratégia ou o conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas para a solução de um problema. Em um algoritmo, as instruções podem ser escritas em formato de diagrama, pseudocódigo (linguagem humana) ou em linguagem de programação";
- a **abstração** "envolve a filtragem e classificação dos dados, criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais em determinado problema. Também envolve formas de organizar informações em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas".

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

<https://curriculo.cieb.net.br/curriculo>

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é uma plataforma que hospeda o "Currículo de Referência em Tecnologia e Computação", ferramenta desenvolvida para auxiliar gestores e professores na implementação da Base.

Propomos, em seções e boxes desta coleção, um trabalho sistemático com o desenvolvimento do PC, perfeitamente possível dentro do universo da Língua Portuguesa, da Arte e da Educação Física, componentes que formam a área de conhecimento e de domínio dos professores que utilizarão este material. E de que forma esse trabalho é feito?

As subseções **Por dentro do texto** e **Papo aberto sobre o texto**, que compõem a seção **Leitura**, trabalham, muitas vezes, com o **reconhecimento de padrões** por meio, por exemplo, do resgate dos elementos

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

estáveis que caracterizam os diferentes gêneros textuais em estudo, no caso de Língua Portuguesa.

Em Arte, essas subseções também podem buscar o reconhecimento de determinados padrões quando convida os alunos a analisar aspectos formais de músicas, peças de teatro, pinturas, coreografias, vídeos etc. Na unidade 1, *A experiência da participação política*, no capítulo "Quando a música quer ser crítica", os alunos entram em contato com uma canção do Emicida. Orientados pelas questões propostas na subseção **Por dentro da canção e do videoclipe**, os estudantes identificam instrumentos e os localizam dentro de "Passarinhos".

No boxe **Desafio de linguagem**, em Língua Portuguesa, trabalhamos com a **resolução de um problema** por parte do aluno com o uso de recursos linguísticos específicos. Lembramos que a resolução de problemas é um dos pilares do PC e está bastante presente nesta coleção.

Segundo Brackmann (2017), o algoritmo "possui uma grande abrangência em diversos momentos das atividades propostas no Pensamento Computacional; [ele] é um conjunto de regras para a resolução de um problema, como uma receita de bolo" (p. 42). Nesse sentido, quando trabalhamos, nas seções **Experimentando** e **E se a gente...?**, com as etapas "Antes de mais nada", "Momento de planejar", "Momento de elaborar", "Momento de avaliar", "Momento de reescrever" e "Momento de apresentar", está sendo desenvolvido no aluno o **pensamento algorítmico**, uma vez que esse "conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas" está a serviço da "solução de um problema", apresentado no comando da atividade. Dessa forma, mesmo que o "problema" mude a cada atividade, o aluno necessita passar pelo mesmo conjunto de instruções para resolvê-lo, sendo capaz, progressivamente, de criar autonomamente etapas.

Quando pensamos no desenvolvimento da **abstração** – que compreende a filtragem e a classificação dos dados e cria ferramentas que possibilitam a separação apenas dos componentes essenciais em certo problema –, a seção **Expressão**, que encerra dois terços dos capítulos das unidades, parte de um "problema" que deverá ser resolvido por um grupo de alunos. Para dar conta desse "problema", os alunos recolhem dados (*filtrados* dos conhecimentos que adquiriram ao longo de todo o capítulo) e separam aqueles que são *essenciais* para a formulação do que é exigido deles. A seção também trabalha com *etapas* ("conjunto de instruções claras e necessárias"). Nesse sentido, trabalha-se a capacidade de *decompor* um "problema", uma vez que o divide "em partes menores para facilitar a [sua] resolução".

Exemplos para o desenvolvimento da habilidade de *decompor* um "problema" são encontrados na seção **Expressão** do capítulo 1, "Representar para documentar a (nossa/sua) realidade" (situado na unidade 2, *A experiência de ser jovem*) e em **Bora pra quadra?,** do capítulo 3, "Tem esporte na minha comunidade?" (unidade 1, *A experiência da participação política*), em que os alunos são convidados a, respectivamente, criar um projeto artístico complexo segmentado em etapas e produzir um diagnóstico sobre atividades esportivas em sua comunidade.

Ainda em relação ao desenvolvimento da **abstração**, tão caro ao PC, o boxe **Bate-papo de respeito** exige que o aluno dialogue com propriedade (daí o "de respeito") com um cientista, atleta, jornalista, músico, ator, personagem etc. que tem relação direta com o que está sendo discutido no capítulo. Para isso, o aluno terá de *filtrar* o que aprendeu e *organizar informações* que possam auxiliá-lo a argumentar ("resolução de problemas") com consistência, inclusive podendo discordar do especialista.

Se pensarmos nos conceitos de PC que Brackmann (2017) agrupa em sua tabela, essas seções e boxes também trabalham com a **coleta de dados** (nas etapas "Antes de mais nada", que compõem as seções **Experimentando** e **E se a gente...?**, por exemplo), a **análise de dados** (nas etapas "Momento de planejar", que fazem parte das seções **Experimentando** e **E se a gente...?**), a **representação de dados** (quando o aluno precisa transformar as informações de um texto analisado em tabelas, esquemas e infográficos) e a **simulação** (objetivo primordial das seções **Experimentando**, **Expressão** e **Bora pra quadra?**).

A seção **Bora pra quadra?** também desenvolve, dentro de suas possibilidades, o PC, uma vez que agrega aprendizagens como **reconhecimento de padrões**, **decomposição** e **abstração**, angariadas no capítulo em estudo, para a **resolução de um problema** a partir de um conjunto de instruções. Por exemplo, no capítulo 3, unidade 2 (Saúde é o que interessa?), após conhecer os principais grupos musculares, o aluno realizará investigações sobre exercícios que os contemplem. Para tanto, primeiro os grupos musculares serão decompostos, ou seja, divididos em grupos menores (membros superiores, membros inferiores, peitoral e costas), e, posteriormente, os alunos deverão desenvolver as seguintes etapas: investigação de exercícios que contemplem tais grupos musculares; produção de sequências de exercícios baseadas na proposta da ginástica localizada; e, por fim, compartilharão essas vivências com os colegas.

Com isso, nesse capítulo, para poder *compor* as sequências de exercícios, é necessário que o aluno recorra à sua capacidade de **reconhecimento dos padrões**, para que consiga identificar e selecionar os exercícios que atendam a cada grupo muscular. E, a partir disso, organizar sequências que possam ser exploradas nas aulas. Essa atividade também desenvolve a abstração dos alunos, uma vez que "envolve a filtragem e classificação dos dados (no caso, cada um dos exercícios), criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais (variações adequadas aos grupos musculares em questão) em determinado problema (a construção da sequência de exercícios). Também envolve formas de organizar informações [os exercícios e as variações selecionadas] em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas (a construção da sequência).

Ainda falando sobre os conceitos de PC apresentados por Brackmann (2017) no quadro reproduzido anteriormente, as atividades de Educação Física também trabalham com a **coleta de dados** (nesse volume, no capítulo 3, "Saúde na Juventude: preciso me preocupar?", da unidade 2, situada n*A experiência de ser jovem*, os alunos selecionam dados sobre saúde e ginástica), a **análise de dados** (nesse mesmo capítulo, os aprendizes analisam as características dessas ginásticas), a **representação de dados** (experimentam uma modalidade

REPRODUÇÃO

de ginástica) e a **simulação** (eles transformam, ainda nesse capítulo, os dados das experiências em um folheto informativo para a comunidade).

Pensando no PC como uma capacidade criativa, crítica e estratégica" (Brackmann, 2017), as seções e os boxes presentes nesta coleção – **Experimentando**, **Desafio de linguagem**, **Expressão**, **Bora pra quadra?**, **E se a gente...?** – foram estruturados pelos autores para desenvolver justamente a criatividade, a criticidade e o pensamento estratégico dos alunos do Ensino Médio.

Para que os alunos tomem consciência do tipo de aprendizagem relacionada ao PC que está sendo desenvolvida nas atividades propostas nesta coleção, criamos boxes denominados **É lógico!**, inseridos nas laterais das páginas, próximos às atividade às quais eles se relacionam.

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

V. Tempo de planejar

Como vimos, a BNCC reforça a ideia de que é necessário:

- "repensar a organização curricular" (p. 467-468), dentro de áreas do conhecimento, que "têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela" (p. 467-468), sem "excluir necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos" (p. 470);
- garantir o fortalecimento das relações entre os componentes "e sua contextualização para apreensão e intervenção [dos alunos] na realidade" (p. 470);
- desenvolver, na área de Linguagens e suas Tecnologias, competências e habilidades que possibilitem aos aprendizes "mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral" (p. 481);
- realizar um "trabalho conjugado e cooperativo dos professores no planejamento e na execução dos planos de ensino" (p. 470).

Neste MP, por meio desta coleção, assumimos esses desafios que a Base coloca para o Novo Ensino Médio, sem, entretanto, deixar de problematizá-los mapeando estes limites existentes, bastante concretos, impostos aos educadores brasileiros nesta segunda década do século XXI:

- o fato de esses seis livros estarem nas mãos dos aprendizes apenas a partir de 2022, momento em que os educadores contarão com alunos formados por cursos cujos currículos se basearam na BNCC a partir de 2018 ou 2019;
- o fato de os professores, sobretudo de Arte e de Educação Física, trabalharem em duas ou três escolas, o que dificulta a quantidade de reuniões de área necessárias à construção de cursos interdisciplinares consistentes;

MODERNA

- a estrutura atual dos bacharelados e licenciaturas pelas quais passaram os professores de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física;
- o desequilíbrio que existe entre os números de aulas atribuídas aos professores de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física no Ensino Médio.

Consideramos que as mudanças só ocorrerão se tivermos consciência desses limites para que possamos transpô-los com segurança e responsabilidade.

Explicitamos também neste MP a opção que fizemos ao estruturar esta coleção: a proposição de *experiências* (Larrosa, 2001), inspiradas nos campos de atuação social, "propostos [pela BNCC] para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio" (p. 501). Assim, cada uma das unidades presentes nos seis volumes da coleção contempla uma *experiência* (individual e coletiva), associada (mas não restrita) a um determinado campo – da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, artístico/artístico-literário. Esses cinco campos de atuação social se transformam, nesta coleção, em 24 tipos de *experiências* diferentes, dentro das quais os alunos mobilizam/desenvolvem competências (gerais e específicas) e habilidades previstas para a área e para Língua Portuguesa.

Como cada unidade é composta de capítulos que contemplam os três componentes (com exceção de Língua Inglesa) que formam a área de Linguagens e suas Tecnologias e dialogam diretamente com o mesmo tipo de *experiência*, a partir do mesmo campo de atuação social, é possível realizar um estimulante trabalho interdisciplinar, como já defendemos nas páginas anteriores.

Partimos, como já mencionamos, da concepção de interdisciplinaridade defendida pelos PCN+. Lembramos que, segundo esse documento oficial, a interdisciplinaridade ocorre "por uma prática docente comum",[57] na qual as disciplinas mobilizam/desenvolvem uma série de habilidades e competências gerais e específicas centradas na "associação ensino-pesquisa", e não a partir de conteúdos ou temas comuns. Nesse sentido, procuramos partir dos mesmos percursos de aprendizagem ("prática docente comum"), nos três capítulos que compõem as unidades, a partir da mesma *experiência*, mobilizando competências e habilidades por meio de atividades que colocam o aprendiz como protagonista de seu processo. Cabe a ele, nesta coleção, investigar, propor, problematizar, questionar, construir conceitos, elaborar projetos, avaliar, discordar, concordar, dialogar, debater, compartilhar, comentar, filmar, encenar, jogar, acessar outras fontes de conhecimento, desconfiar, problematizar, escrever, falar, argumentar, contra-argumentar, planejar, autoavaliar, corrigir...

A seguir, apresentamos algumas sugestões de modelos que poderão ser utilizados para desenvolver um trabalho interdisciplinar mais amplo ou menos amplo, dependendo das condições da escola e dos educadores. Enfatizamos que esta coleção considerou em sua composição (e nas sugestões que serão propostas a seguir) o número aproximado de aulas que são normalmente atribuídas a cada um dos componentes (com exceção de Língua Inglesa) que formam a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Modelos de trabalho interdisciplinar

Planejamento conjunto

Em um cenário ideal, os professores de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa podem planejar juntos aulas que comporão grandes sequências didáticas, elaboradas a partir das unidades (*experiências*) e dos capítulos que as formam. Nossa experiência mostra que, para esse trabalho conjunto, os professores deverão se reunir semanalmente por, no mínimo, uma hora e deverá haver uma organização de horário das aulas por parte da coordenação que leve em conta momentos em que esses professores estarão sozinhos em sala, em duplas e em trios. Utilizaremos como modelo, totalmente replicável, a unidade 2, deste volume, que se baseia n*A experiência de ser jovem*.

Caso você, professor, tenha possibilidade de seguir esse caminho, basta utilizar a proposta a seguir nas três outras unidades deste volume, adequando-a ao planejamento do trio e da escola. Ela também contempla momentos de avaliação interdisciplinar.

Encontros interdisciplinares de aquecimento

Encontro 1 (LP + Arte + EF): os três professores, juntos, participam de um debate na classe sobre o conceito de *experiência*. Para isso, usam como texto de apoio a conferência "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", proferida por Jorge Larrosa Bondía (Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>). Este MP já aborda esse conceito e pode servir de apoio. Nesse debate, os professores problematizam a ideia de experiência e a associam à rapidez e fluidez do universo contemporâneo digital.[58]

Encontro 2 (LP + Arte + EF): os três professores, juntos, propõem, utilizando uma das metodologias ativas apresentadas neste MP, um novo debate, dessa vez sobre *A experiência de ser jovem*, proposta para a unidade 2. Utilize para este debate os textos deste MP que tratam da adolescência.

Encontro 3 (LP + Arte + EF): novamente juntos, os professores propõem aos alunos o percurso que será realizado por eles na área nas próximas semanas – apresentam (por meio de projeções, se for possível) os títulos dos documentários cênicos (*Amadores* e *Fale sobre mim*), os diretores de teatro Leonardo Moreira e Luiza Rangel, os documentários de Eduardo Coutinho, os perfis que compuseram a instala-

57. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>, p. 16. Acesso em: 28 jun. 2020.

58. Embora tenhamos proposto essa discussão relacionada à unidade 2 (que estamos usando como modelo), é ideal que ela seja feita logo na unidade 1.

EM MODERNA

ção *Nosso labirinto e seus ecos*, o *post* da jovem Beatriz Magalhães sobre transtorno de ansiedade, os webquadrinhos de Julian Franco e Raquel Segal, a reportagem do *Diário de Pernambuco* sobre a dança passinho, a transcrição do vídeo *Ok boomer*, o concurso de *cosplay*, o universo da ginástica, a proposta de construção do glossário de modalidades da ginástica, a discussão sobre o conceito de saúde, o texto "Problemas sociais e de saúde na adolescência" etc. A ideia é ouvir os alunos e detectar o que eles sabem sobre esses materiais pelos quais passarão nas próximas aulas, além de convidá-los a investigar autonomamente informações sobre eles.

Encontros disciplinares e interdisciplinares – Arte

Encontro 4 (Arte): nesse encontro, será privilegiada a seção **Leitura 1** do capítulo de Arte. Um aluno poderá ser convidado a fazer a leitura da cena de Chicão. Depois, na subseção **Papo aberto sobre a cena**, os alunos, mediados pelo professor de Arte, conversarão livremente sobre essa produção com seus colegas. Em seguida, sozinhos, responderão às questões propostas em **Por dentro da cena**. Ficará como tarefa de casa a leitura do texto didático que trata do teatro-documentário, que encerra a seção **Leitura 1**. Dois alunos serão convidados a pesquisar sobre o dramaturgo Leonardo Moreira e a trazer, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre ele para ser apresentada à classe. Essa fala será avaliada (pelo professor e por dois outros alunos) e comporá um relatório de avaliações orais. Crie uma rubrica de correção de fala para dar conta de avaliar a apresentação dos alunos.

Encontro 5 (Arte + LP): o professor de Arte começa a aula pedindo aos dois alunos convidados para pesquisar sobre o dramaturgo que apresentem oralmente sua pesquisa para a classe. Depois, pedirá aos alunos que se preparem, em duplas, para discutir os boxes **Bate-papo de respeito** e **Fala aí!**. Após essa etapa, os dois professores abrirão o debate para que todos possam "dialogar" com a fala de Leonardo Moreira e sobre o que propõe o **Fala aí!**. Os dois professores avaliam, de forma global, o debate realizado.

Encontros 6 e 7 (Arte): o professor de Arte começa a aula explicando a proposta da seção **E se a gente reescrevesse a nossa história?**. Depois, pede aos alunos que executem as etapas descritas na seção.

Encontros 8 e 9 (Arte + LP + EF): nessas aulas, os alunos apresentam suas cenas e os professores avaliam cada uma delas fazendo comentários, baseados em uma rubrica previamente estabelecida. Dois alunos serão convidados a pesquisar sobre o documentarista Eduardo Coutinho e a trazer, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre ele para ser apresentada à classe. Os demais alunos deverão fazer, como tarefa de casa, as atividades sugeridas pelo boxe **Biblioteca cultural** da seção **Leitura 2** (artigo de Luiza Rangel sobre a peça *Fale sobre mim*).

Encontro 10 (Arte): depois de os alunos ouvirem as falas sobre Eduardo Coutinho preparadas pelos colegas, dois outros alunos são convidados a fazer, em voz alta, as leituras propostas na seção **Leitura 2**. O **Papo aberto sobre as cenas** deverá ser feito oralmente e, além das perguntas, os alunos deverão resgatar o texto que leram de Luiza Rangel. Os alunos deverão, após o bate-papo, responder individualmente às questões da seção **Por dentro das cenas**. O professor de Arte poderá recolher as questões 4 e 5 para avaliação (sempre baseada em rubricas de correção). Quatro alunos serão convidados a pesquisar, em **Investigue**, sobre documentários brasileiros que tratam da adolescência e a trazer, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre eles para ser apresentada à classe.

Encontro 11 (Arte): depois de ouvir o resultado das pesquisas feitas pelos quatro alunos, o professor de Arte organizará a apresentação da proposta da seção **Expressão**. Os alunos deverão realizar, em sala de aula, as Etapas 1 e 2 descritas na seção; caso não as finalizem, os alunos deverão fazê-las em casa. Como tarefa coletiva para casa, os alunos terão de dar conta das Etapas 3 e 4. Eles precisarão de uma semana para finalizar essas etapas.

Encontro 12 (Arte + LP + EF): os professores ajudarão os alunos a iniciar a montagem do mosaico. A finalização da tarefa será feita em casa.

Encontro 13 (Arte + LP + EF): os alunos apresentarão o trabalho e os professores o avaliarão. Ficará como tarefa para casa fazer uma autoavaliação e uma avaliação do conjunto.

Encontros disciplinares e interdisciplinares – Língua Portuguesa

Encontro 4 (LP): nesse encontro será privilegiada a **Leitura 1** do capítulo. O professor de Língua Portuguesa convidará quatro alunos para fazer a leitura dos perfis em voz alta. Depois, os alunos responderão coletivamente às questões propostas na subseção **Papo aberto sobre o texto**. Essa atividade é oral. Ficará como lição de casa a reflexão sobre a proposta da seção **E se a gente se apresentasse?**.

Encontro 5 (LP): nessa aula, os alunos vão criar o perfil proposto na seção **E se a gente se apresentasse?**. Ficará como tarefa de casa a revisão dos textos elaborados em sala, que posteriormente serão considerados para avaliação.

Encontro 6 (LP): os alunos deverão trocar os textos, e o professor elaborará, na lousa, coletivamente, uma rubrica de correção. A partir dela, os alunos corrigirão os textos dos colegas. A tarefa de casa deverá ser a reescrita do texto.

Encontro 7 (LP): a aula será iniciada com a leitura silenciosa do *post* de Beatriz Magalhães e dos webquadrinhos. Em seguida, os alunos responderão, no caderno, às questões propostas na subseção **Por dentro do texto**. Em folha avulsa, eles deverão responder às questões 2, 3 e 6, as quais serão entregues ao professor e por ele corrigidas a partir de uma rubrica elaborada com base nas respostas que aparecem no MP.

Encontro 8 (LP): o professor combinará com os alunos que eles deverão organizar uma discussão a partir das ques-

EDIÇÃO MODERNA

tões que estão no **Papo aberto sobre o texto**. A função do professor será unicamente acompanhar o debate e fechá-lo com comentários. Os alunos farão a mediação e serão observados pelo professor. Ficará como lição de casa a Etapa 1 da seção **E se a gente trocasse ideias?**.

Encontro 9 (LP + Arte + EF): sob supervisão e orientação dos professores, os alunos deverão realizar, em grupos, as Etapas 2 e 3 da seção **E se a gente trocasse dicas?**. Ficará como tarefa de casa a realização da Etapa 4 da seção.

Encontro 10 (LP + Arte): o professor de Língua Portuguesa devolverá as avaliações e fará comentários gerais. Depois, os alunos apresentarão seus trabalhos e serão avaliados pelos professores e pelos colegas. Ficará como lição de casa a autoavaliação dos alunos.

Encontro 11 (LP + Arte + EF): os alunos lerão individualmente a reportagem da **Leitura 3**. Discutirão o texto com os colegas e os professores a partir das questões que compõem o **Papo aberto sobre o texto**. Ficarão como tarefa de casa as questões de **Por dentro do texto**.

Encontro 12 (LP + Arte + EF): os alunos ensaiarão, coordenados pelos professores, a proposta feita em **E se a gente dançasse o passinho?.**

Encontro 13 (LP + Arte + EF): os alunos apresentarão a coreografia que ensaiaram e serão avaliados pelos professores a partir de uma rubrica de correção previamente combinada com a classe. Ficará como tarefa de casa a preparação do diálogo com o boxe **Bate-papo de respeito**.

Encontro 14 (LP): os alunos discutirão o **Bate-papo de respeito** com os colegas e o professor. Depois, um aluno será convidado a fazer o discurso que está na **Leitura 4** e, em seguida, todos responderão, no caderno, às questões que compõem a subseção **Por dentro do texto**. A tarefa de casa será passar para uma folha avulsa as respostas às questões 2, 4 e 5.

Encontro 15 (LP): os alunos trocarão as atividades para correção e se guiarão por uma rubrica coletivamente estabelecida e registrada na lousa pelo professor. Em seguida, responderão às questões da seção **Se eu quiser aprender +**, as quais serão corrigidas coletivamente. Ficará como tarefa de casa o boxe **Desafio de linguagem**.

Encontro 16 (LP): após a correção do **Desafio de linguagem**, os alunos iniciarão a proposta da seção **Experimentando ser orador**. Ficará como tarefa de casa finalizar a atividade em casa em folha avulsa.

Encontros 17 e 18 (LP + EF + Arte): os alunos lerão seus textos em voz alta e serão avaliados pelos professores e colegas a partir da rubrica que está no LE. Ficará como tarefa de casa a leitura do texto que será colocado em debate na seção **E se a gente debatesse?**.

Encontro 19 (LP + EF + Arte): os alunos se dividirão em grupos e debaterão. Os professores passarão pelos grupos para verificar a qualidade do debate.

Encontro 20 (LP): nessa aula, os alunos organizarão seu percurso de aprendizagem a partir do que orienta a seção **E se a gente organizasse o percurso?**

Encontros disciplinares e interdisciplinares - Educação Física

Encontro 4 (EF + LP): os alunos deverão realizar, em grupos, a proposta da seção **E se a gente construísse um glossário de modalidades da ginástica?** Cada grupo ficará com duas categorias. Os professores passarão pelos grupos para orientá-los.

Encontro 5 (EF + LP): nesse encontro, será privilegiada a **Leitura** do capítulo. Os alunos farão uma leitura individual do texto. Depois, tomarão notas individuais, no caderno, sobre as questões da subseção **Papo aberto sobre o texto** para que possam falar sobre elas. Essas questões serão abertas para discussão e corrigidas coletivamente.

Encontro 6 (EF): os alunos usarão a aula para organizar as informações que obtiveram na pesquisa e unificar todas as modalidades em um só glossário. Ficará como lição de casa a pesquisa proposta no boxe **Investigue**.

Encontro 7 (EF + Arte + LP): a aula será iniciada com a correção coletiva das questões do boxe **Investigue**, seguida da discussão proposta nos dois boxes **Fala aí**!.

Encontros 8, 9 e 10 (EF): as aulas serão usadas para desenvolver cada uma das atividades propostas em **Bora pra quadra?**. Será importante dar ênfase, no encontro 10, ao momento da "Roda de conversa da vivência", para avaliar o processo.

Encontro 11 (EF + Arte + LP): a aula será organizada para a realização, em grupos, da proposta da seção **E se a gente fizesse um folheto informativo?** Ficará como lição de casa a finalização dos folhetos.

Embora estejamos conscientes da dificuldade que seria organizar a sequência como apresentamos acima, consideramos ideal esse modelo interdisciplinar por contemplar uma das características básicas da interdisciplinaridade que é o "compartilhamento de metodologias" (Domingues, 2005), também porque possibilita "práticas docentes comuns", a mobilização de "múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares", a "associação ensino-pesquisa" e pelo fato de cada componente poder dar "a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual" (PCN+).[59] Finalmente, são utilizadas metodologias ativas, garantindo o protagonismo dos alunos.

Planejamento individual

Embora seja o menos recomendado, sabemos que esse tipo de planejamento será a realidade de muitas escolas. Mesmo que isso ocorra, garantimos, pela estrutura da coleção, que os alunos se beneficiarão de terem cursos que, mesmo independentes, compartilhem metodologias (como as ativas), apresentem práticas docentes comuns, mobilizem competências e habilidades da área e convidem às mesmas *experiências*.

59. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

EM OBRA

Nesse tipo de cenário desfavorável, recomendamos fortemente que os professores realizem pelo menos algumas reuniões de planejamento anual tendo como base os textos deste MP, os quais apresentam várias estratégias que podem beneficiar os alunos. Além disso, recomendamos que fiquem atentos aos boxes **Tá ligado!** porque eles apontam objetivamente alguns diálogos interdisciplinares.

Recomendamos, ainda, que sejam elaboradas rubricas de correção dentro da área, de modo que os alunos possam perceber uma coerência nas exigências feitas pelos professores de Linguagens e suas Tecnologias.

Planejamento envolvendo apenas dois professores (LP e Arte, LP e EF, EF e Arte, LP e EF)

Não é incomum nas escolas que, por afinidade disciplinar, alguns educadores se reúnam para trabalhar colaborativamente. Isso é mais comum entre Língua Portuguesa e História e entre Língua Portuguesa e Arte. Nesse caso, que também não é ideal porque exclui um componente importante da área, que é Educação Física, a proposta número 1 apresentada aqui pode ser adaptada e as *experiências* garantidas.

No caso de haver afinidade apenas entre Arte e Educação Física, serão necessárias várias reuniões para que se afinem expectativas. Embora não seja impossível essa interface, propomos que se privilegiem momentos, por exemplo, em que a dança abordada por Educação Física se encontre com aquela que é abordada nos capítulos de Arte ou situações em que a expressão corporal proposta no teatro possa dialogar com a que é proposta nas práticas físicas. Enfatizamos, entretanto, que nesse caso os alunos perderiam muito devido à quase supressão da ideia de *experiência* ligada a um campo de atuação social.

Se houver uma aproximação entre Língua Portuguesa e Educação Física – em geral bem menos frequente –, sugerimos que essa relação se estabeleça pela via das **Leituras**, uma vez que essas seções guardam semelhanças bastante significativas nesses dois componentes, além de pela via do compartilhamento da própria ideia de *experiência*, presente nas unidades, que poderia, em certa medida, ser preservada.

É importante destacar que todos os capítulos, independentemente dos componentes a que estejam associados, foram escritos para que pudessem ser conduzidos/mediados por qualquer um dos professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, seja ele de Arte, de Educação Física ou de Língua Portuguesa. Evidentemente, um professor de Arte não dará conta de trabalhar determinadas análises linguísticas/semióticas, literárias ou relativas à estrutura dos gêneros textuais; da mesma forma, dificilmente um professor de Língua Portuguesa dominará minúcias e estratégias didáticas relativas às áreas de dança, teatro, artes visuais e música; igualmente, um professor de Arte ou de Língua Portuguesa não terá o mesmo conhecimento técnico sobre um determinado jogo ou prática corporal que um especialista em Educação Física. Entretanto, os capítulos são possíveis para os três professores porque se unem pela mesma *experiência* (e campo de atuação social), utilizam as mesmas metodologias, compartilham seções e boxes e etapas de trabalho.

Planejamento por *experiência* e não por volume

Como já mencionamos, os seis livros de Linguagens e suas Tecnologias desta coleção, juntos, possibilitam 72 *experiências* (inspiradas nos cinco campos de atuação previstos pela Base). Como cada uma das 24 unidades/*experiências* contemplam os três componentes da área e guardam, intencionalmente, autonomia, é possível (desde que o professor tenha em mãos todos os livros) realizar um planejamento que leve em conta o agrupamento de *experiências* por campo de atuação social, e não por volume. Dessa forma, os professores podem, em conjunto, selecionar campos – e suas respectivas *experiências* – que mais dialoguem com seus projetos de área. Para isso, basta que se recorra às tabelas deste MP que apresentam todas as experiências (e campos).

Reforçamos que essa flexibilidade de composição dialoga com o que defende a Base porque "permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida" (p. 468).

É importante destacar que, ainda que esses professores optem por fazer esse uso mais "modular" do livro, terão garantidas a mobilização de variadas competências gerais e específicas e habilidades da área. Isso é possível porque os volumes não foram estruturados a partir do agrupamento de competências e habilidades por livro, pois consideramos que essa opção empobreceria por demais a coleção. Nunca é demais relembrar que a opção pelos campos (e as correlatas *experiências*) – e não por competências, temas norteadores, gêneros por volume, linguagem artística, modalidade esportiva, práticas corporais etc. – dialoga muito mais com a vida real dos jovens, uma vez que eles são atravessados diariamente, quase simultaneamente, por textos verbais escritos de variados gêneros, por filmes, *trailers*, memes, *podcasts*, jogos esportivos, debates, esculturas, músicas...

Sugestões de cronograma

Propomos a seguir alguns modelos de distribuição anual dos seis volumes, os quais garantirão liberdade para a escola optar pelo mais adequado, de acordo com a sua realidade e com a concepção de ensino dos professores da casa. Procuramos distribuir os livros nos três anos devido à obrigatoriedade de o componente Língua Portuguesa, que integra esta coleção da área de Linguagens e suas Tecnologias, ser ensinado durante todo o Ensino Médio.

EDITORIA

Seis volumes distribuídos em três anos em bimestres/semestres[60]

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./sem.	Unidades	Unidades	Unidades
1º	1 e 2	1 e 2	1 e 2
2º	3 e 4	3 e 4	3 e 4
3º	1 e 2	1 e 2	1 e 2
4º	3 e 4	3 e 4	3 e 4

Três volumes (um por ano) distribuídos em bimestres/semestres[61]

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./sem.	Unidades	Unidades	Unidades
1º	1	1	1
2º	2	2	2
3º	3	3	3
4º	4	4	4

Quatro volumes distribuídos em três anos em bimestres/semestres[62]

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./sem.	Unidades	Unidades	Unidades
1º	1	1	1 e 2
2º	2	2	3 e 4
3º	3	3	1 e 2
4º	4	4	3 e 4

MODERNA

60. Nesse modelo, em cada bimestre deverão ser trabalhadas duas unidades. Cada cor representa um volume.
61. Nesse modelo, em cada bimestre deverá ser trabalhada apenas uma unidade. Cada cor representa um volume.
62. Nesse modelo, no 1º e 2º anos, será trabalhada uma unidade por bimestre; no 3º ano, serão trabalhadas duas unidades por bimestre. Lembramos que esse modelo pode ser adaptado e o que propomos para o 3º ano pode ser transferido para o 1º ou para o 2º. Cada cor representa um volume.

VI. Estrutura geral da coleção

Estrutura geral das unidades

Componente estrutural	Descrição
Abertura da unidade	• Apresenta a *experiência* (sempre inspirada em um campo de atuação social da BNCC) que inspirará as atividades que compõem os três capítulos da unidade.
Leitura	• Os capítulos se iniciam com a seção **Leitura 1** (seguida da **Leitura 2**, **Leitura 3**, **Leitura 4** etc. ou de quantas leituras forem necessárias para possibilitar a experiência proposta na unidade).
Papo aberto sobre o texto (ou Papo aberto sobre a dança, a música etc.)	• Subseção da **Leitura** que estimula a expressão mais livre dos alunos sobre o que acabaram de ler (opiniões) e uma análise/interpretação que contribuirá para introduzir determinados aspectos que poderão ser retomados depois. • As questões direcionam o aluno para uma conversa livre sobre o que foi lido/ouvido/visto ou para a identificação de aspectos de compreensão mais elementares ou pontuais do objeto em análise (texto, música, fotografia, cena teatral etc.).
Por dentro do texto (ou Por dentro da dança, da música etc.)	• Subseção da **Leitura** que se propõe uma exploração aprofundada de aspectos da linguagem, que contribuem para a construção do sentido do que está sendo lido, e, no caso específico de LP, para o resgate dos elementos que caracterizam o gênero do qual ele faz parte. No caso de Arte, a subseção objetiva realizar uma investigação da linguagem em dança, teatro, artes visuais ou música. Nesse sentido, essa subseção busca um aprofundamento em relação ao "bate-papo" inicialmente feito em **Papo aberto**.
Se eu quiser aprender +	• No caso dos capítulos de LP, em que a seção aparece mais frequentemente, dá continuidade à exploração da leitura contextualizada, mas, para aprofundar a abordagem, privilegia-se determinado aspecto do gênero estudado que também se apresenta em outros. A seção amplia a consciência dos alunos em relação ao uso da linguagem e concorre para uma interação cada vez mais instrumentalizada e ativa. • No caso de Arte, a seção objetiva aprofundar algum aspecto artístico já apresentado na seção **Leitura**, podendo, inclusive, fornecer mais informações sobre contexto, desdobramentos e outros artistas.
Experimentando	• Propõe aos alunos a produção, em LP e Arte, de textos seguindo etapas mais rigorosas: mobilização do que foi explorado nas seções anteriores – temas, informações, procedimentos linguísticos e contexto de produção e de circulação do gênero etc.; seleção e organização das ideias; efetivação delas na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação; revisão do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e coletiva; preparação do texto para divulgação; divulgação. A sequência contribui para que os alunos se apropriem dos processos de produção, edição e divulgação tendo em vista os vários contextos e objetivos das práticas linguísticas.
E se a gente...?	• Propõe produções variadas (e de variados tamanhos) que exigem criatividade e protagonismo dos alunos. Em alguns momentos, ela serve para "aquecer" uma abordagem; em outros, para aprofundar ou retomar aprendizagens. A produção pode ser individual ou colaborativa e envolve etapas, mais ou menos complexas: momento de reflexão e pesquisa; momento de planejamento, momento de elaboração, momento de avaliação, momento de divulgação/apresentação/socialização etc.
Expressão	• Como fechamento dos capítulos de Arte e LP, convida o aluno a realizar um projeto que resgata recortes do que vivenciou e refletiu na sequência didática (criação de um festival, organização de um fórum de debates, realização de uma pesquisa focal, montagem de uma peça teatral, criação de um jogo para ensinar crianças a lidar com os conteúdos da internet etc.). O projeto segue uma série de etapas para sua execução.
Bora pra quadra?	• Presente apenas em Educação Física, a seção que fecha o capítulo trabalha, principalmente, as capacidades motoras recrutadas durante a execução dos movimentos físicos.

MODERNA

Boxes

Biblioteca cultural	No caminho da educação digital e da formação de "biblioteca cultural", esses boxes convidam o aluno a visitar *sites* seguros e confiáveis que ampliam seus estudos e visões de mundo, além de indicarem museus, obras impressas, movimentos culturais etc.
Desafio de linguagem	Em formato de situação-problema, convida o aluno a produzir um texto de pequena extensão por meio do qual terá de acionar o conhecimento com o qual entrou em contato na seção **Se eu quiser aprender +** (em Língua Portuguesa).
Bate-papo de respeito	Os alunos têm a oportunidade de conhecer pontos de vista de especialistas, estudiosos, autoridades, artistas etc., publicados em veículos como revistas, jornais, *sites* etc., e dialogar com o que leram, utilizando os conhecimentos que adquiriram no capítulo para assumir uma posição, expressa em forma de exposição pública. Recorrendo a argumentos consistentes, o aluno pode concordar com a "fala" do convidado ou discordar dela.
É lógico!	Por meio dele, os alunos tomam consciência do tipo de aprendizagem relacionada ao PC que está sendo desenvolvida nas atividades propostas (reconhecimento de padrões, decomposição, pensamento algorítmico, abstração etc.).
Dica de professor	Trata-se de uma conversa produtiva do professor com o aluno como se fosse uma dica corriqueira dada em uma aula, diretamente relacionada a um determinado tópico em estudo.
Sabia?	Apresenta curiosidades ou informações complementares sobre um aspecto do tópico em estudo.
Investigue	Trata-se de um convite ao trabalho com uma pesquisa produtiva e, em geral, recortada, dentro ou fora da área de Linguagens e suas Tecnologias.
Fala aí!	Apresenta questões que extrapolam a compreensão/interpretação dos textos, propondo debates que envolvem aspectos morais, éticos, sociais, estéticos etc.
Lembra?	Apresenta revisão, mais ou menos sintética dependendo do tópico, de alguns conceitos já estudados ou que fazem parte de uma "biblioteca cultural" geral.
Boxes-conceito	Sintetizam em poucas palavras um conceito em estudo.
Boxes informativos	Apresentam informações extras importantes a respeito de um tópico em estudo.
Inspira?	Estimula os alunos a se perguntarem (daí o ponto de interrogação) se determinadas trajetórias de vida, projetos profissionais, ações sociais etc., apresentados nos capítulos, dialogam com seus próprios projetos de vida. Além disso, pode convidar a uma pesquisa.
Tá ligado!	Esse boxe mostra de que forma os conteúdos apresentados podem se conectar com outros.
Recado final	Como se fosse uma espécie de conversa-síntese, convida o aluno a pensar sobre suas aprendizagens e a ampliá-las por meio do resgate delas para a vida desse jovem.

VII. Apresentação deste volume

Este volume possui quatro unidades. Na primeira delas, os alunos vivenciarão *A experiência da participação política* (inspirada no campo de atuação na vida pública). Na segunda unidade, os alunos entrarão em contato com *A experiência de ser jovem* (inspirada no campo de atuação da vida pessoal). Na terceira, trabalharão com *A experiência da finitude*, ligada ao campo de atuação artístico. Finalmente, na quarta unidade, tem protagonismo *A experiência de estudar*, ligada ao campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa. Embora as *experiências* propostas ao longo das unidades estejam ancoradas nesses quatro campos de atuação social, elas também dialogam com outros campos.

Unidade 1 – *A experiência da participação política*

Capítulo 1 (Arte) – Quando a música quer ser crítica

Neste capítulo, os alunos têm a oportunidade de descobrir como a música é capaz de dialogar politicamente com a sociedade, seja por um viés crítico, de combate às injustiças sociais, seja por um viés de pacificação, reunindo as pessoas em prol do respeito à diversidade de etnias em nosso país. Sendo assim, o objetivo do capítulo é levar os alunos a perceberem a capacidade de a música influenciar politicamente as pessoas.

MODERNA

O percurso didático tem início com um primeiro momento de leitura, em que o videoclipe da canção "Passarinhos", do *rapper* Emicida, é analisado. Nele, é retratada a história de um menino que engraxa sapatos em frente a uma livraria e que passa a pegar escondido alguns livros. O dono da livraria, interpretado por Emicida, percebe a ação mas não reage, e, ao final da narrativa, o menino aparece como dono da livraria. Assim, busca-se discutir com os alunos temas como o poder transformador da leitura e a exclusão, chamando atenção para o fato de o *rap* ser identificado como manifestação política, uma vez que esse gênero objetiva criticar as injustiças sociais. Em seguida, há uma apresentação sintética de informações sobre as características formais do *rap,* ressaltando-se que se trata de uma forma de expressão musical dentro da cultura *hip-hop*, movimento ao qual se associam outros tipos de arte, como o *breakdance* (dança) e o grafite (artes urbanas). Procura-se distinguir as formas de composição do *rap*, destacando-se o *beatbox*. Na sequência, apresenta-se uma entrevista com Emicida, concedida por ocasião do lançamento do disco do qual faz parte a canção "Passarinhos".

Depois de trabalhar com "Passarinhos", os alunos são convidados a produzir um *podcast* sobre *rap*. Passa-se, então, para outro momento de leitura, buscando explorar outro gênero musical marcado pela manifestação política, porém voltado à união e ao respeito entre as diferenças. A canção "Etnia", de Chico Science & Nação Zumbi, é escolhida para desenvolver essa discussão. Essa canção procura valorizar a união entre o branco, o negro e o índio, e a mistura da cultura popular com elementos modernos, o que é um traço da música de Chico Science e do movimento artístico *Manguebeat*. Comenta-se a origem desse movimento, que se deu no Recife e que se caracteriza pela junção de elementos tradicionais da cultura popular pernambucana, como o maracatu, com guitarras distorcidas do *rock*. Assim, destaca-se o fato de a canção analisada configurar um gênero musical que agrega elementos da cultura tradicional brasileira de matrizes africanas com outros de origem internacional, especialmente, estadunidense. Encerra-se essa seção com uma sugestão de leitura, a fim de que os alunos conheçam mais sobre o movimento *Manguebeat*: um livro da jornalista Lorena Calábria, dedicado ao álbum *Da Lama ao Caos*, de Chico Science e Nação Zumbi.

No final do percurso, os alunos terão a experiência de compor um *rap*. O objetivo é que escrevam uma letra política e tenham a liberdade de musicá-la misturando diferentes estilos, colocando em prática o que aprenderam ao longo do capítulo.

Comentário adicional sobre a seção "Bate-papo de respeito"

Alguns textos podem ajudá-lo na condução desse assunto:

- "Lilia Schwarcz: Quase pretos, quase brancos". Nessa entrevista, a antropóloga discute a ligação entre ciência e racismo no Brasil do século passado e de como essas teorias ainda permanecem entre nós. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/quase-pretos-quase-brancos/>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Cia. das Letras, 2019. Nessa obra de leitura envolvente, a filósofa Djamila Ribeiro, uma das principais vozes quando se fala no combate ao racismo, eleita pela BBC britânica uma das 100 mulheres mais influentes do mundo, traz 11 lições breves para entender as origens do racismo e como combatê-lo. A obra dialoga com o que defende Angela Davis: "Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista".

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue"

Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Língua Portuguesa. A palavra *Afrociberdelia* é uma fusão de "afro", "cibernético" e "psicodelia". Ela reflete a combinação de elementos distintos presentes na música do grupo. O "afro" se refere às tradições populares de matriz africana em nossa cultura – e, por conseguinte, na cultura do grupo. A "cibernética" é uma ciência interdisciplinar, geralmente associada à robótica, que está ligada à Física, ao estudo do cérebro e do funcionamento dos computadores. Seu objeto de estudo é o controle de processos complexos que, em geral, ocorrem nos animais e nas máquinas. Esse conceito representa os aspectos modernos e tecnológicos presentes na música de Chico Science & Nação Zumbi. Já o termo "psicodelia" se refere ao *rock* psicodélico da segunda metade dos anos 1960, representado pela guitarra repleta de novos efeitos eletrônicos de Jimi Hendrix (EUA). No Brasil a banda Mutantes é um exemplo de *rock* psicodélico.

Comentário adicional sobre as faixas da coletânea de áudios deste capítulo

Faixas 7 e 9

"Antene-se" e "Manguebit"

As faixas 7 e 9 apresentam, respectivamente, um trecho de "Antene-se", canção presente no álbum *Da lama ao caos* (1994), de Chico Science & Nação Zumbi, e um fragmento de "Manguebit", do álbum *Samba*

esquema noise (1994), de Mundo Livre S/A. Sugerimos que elas sejam apresentadas na conclusão da leitura e das atividades propostas na seção **Leitura 2** do capítulo "Quando a música quer ser crítica", na qual os alunos entram em contato com o movimento *Manguebeat* e com a canção "Etnia".

Se julgar interessante, apresente as versões integrais dessas canções aos alunos. "Antene-se" pode ser ouvida em <https://www.youtube.com/watch?v=PH4JTvfEPs8&feature=youtu.be> e "Manguebit", em <https://www.youtube.com/watch?v=twwrJPk7f1I&feature=youtu.be> (acessos em: 28 ago. 2020).

Pergunte aos alunos se eles gostaram do material que ouviram. Chame a atenção deles para o fato de que ambas as canções foram lançadas no mesmo ano, 1994, e estão relacionadas ao mesmo movimento artístico. Se necessário, converse com os estudantes sobre o manifesto *Caranguejos com cérebro*, escrito por Fred Zero Quatro (integrante da banda Mundo Livre S/A), que pode ser lido em: <https://reporterbrasil.org.br/2007/07/caranguejos-com-cerebro/> (acesso em: 28 ago. 2020).

Depois, peça a eles que verifiquem as semelhanças e diferenças entre as produções. Em seguida, analise com os aprendizes a forma como essas canções se relacionam às questões abordadas na subseção **Por dentro da canção** da **Leitura 2**.

Por fim, mobilize os alunos a pensarem em como seria uma releitura do movimento *Manguebeat*, tendo em vista o contexto da região em que eles vivem: em lugar do mangue, que ecossistema faria sentido? Que defesa cultural esse outro movimento faria? Que fusões de ritmos proporia? Essa reflexão leva em conta o ritmo local que se destaca em cada região e suas principais influências.

Faixa 8

Beatbox, de Yuri Beatkong

A faixa 8 apresenta um trecho de uma *performance* de *beatbox* executada por Yuri Beatkong. Ela é um exemplo de *beatbox* que pode ajudar os alunos a entenderem o que é e como soa esse tipo de percussão vocal. A faixa complementa o conteúdo abordado nas seções **Leitura 1** e **Expressão**.

Peça aos alunos para que tentem, em grupo, imitar o que ouvem na faixa. Faça, se possível, um torneio rápido de *beatbox* na classe, inspirado na *performance* de Beatkong.

Capítulo 2 (LP) – Política é coisa séria

O objetivo deste capítulo é levar os alunos a refletirem sobre o que fundamenta a participação política dos cidadãos na sociedade. A ideia é abordar como essa participação se dá tanto no campo da política institucionalizada quanto no da não institucionalizada.

A primeira parte da sequência didática propõe que se analise como o cidadão tende a enxergar a figura do político. A primeira atividade consiste na criação, pelos alunos, de um candidato e serve para mostrar que, normalmente, as pessoas distinguem aquele que consideram um bom gestor, daquele que tem chance de se eleger. A partir dessa constatação, passa-se a estudar o discurso político, inicialmente, com base em uma obra literária, que é *O Bem-Amado*. O discurso do personagem Odorico Paraguaçu é analisado e as estratégias de convencimento usadas no discurso político são ressaltadas. O objetivo não é ridicularizar o político, mas, sim, discutir a questão da crise da representação política. Em seguida, apresentam-se alguns textos teóricos para aprofundar a discussão em torno dessa questão. Há o texto de uma socióloga chilena apontando a semelhança, em partes, entre um eleitor e um consumidor. Da mesma forma que, ao comprar um produto, espera ser plenamente atendido em relação às suas expectativas, pensando individualmente, também faz isso em relação à política, escolhendo um candidato como se estivesse comprando um produto e, a partir dessa escolha, deseja ter suas necessidades satisfeitas, independentemente do que é melhor para o coletivo. Há, também, a demonstração de como funciona a distribuição da cota para exercício parlamentar, usada pelos parlamentares durante sua gestão e que pode ser fiscalizada pelo eleitor no *site* da Câmara. Espera-se que, depois da análise feita, os alunos concluam que muitas críticas feitas aos políticos não são justas, por serem feitas sem embasamento, pois, embora haja mecanismos para que uma avaliação criteriosa do trabalho deles seja realizada, é raro haver quem se disponha a fazer isso, acarretando a eleição de políticos com os quais não há identificação, ou seja, políticos que, de fato, não representam os eleitores.

A segunda parte da sequência planejada propõe que as formas de participação política fora do âmbito das eleições sejam analisadas. Para isso, primeiramente, o período da Constituinte é recuperado, chamando atenção para o fato de, nesse período, as pessoas poderem levar adiante propostas de leis, mediante o cumprimento de algumas regras. Sendo possível esse tipo de participação, propostas populares acabaram sendo aceitas e foram inseridas na Constituição. Depois, mostra-se como hoje é possível ao cidadão participar diretamente de decisões políticas, mesmo que por um caminho diverso do adotado no período anteriormente focalizado: ele pode valer-se da denúncia para cobrar a atuação dos políticos. São apresentadas aos alunos algumas maneiras

MODERNA

de realizar uma denúncia, como utilizar recursos facilmente acessíveis no meio digital para relatar problemas à prefeitura e cobrar a resolução deles ou valer-se da arte, a fim de dar visibilidade aos problemas que precisam ser resolvidos. Nesse último caso, faz-se referência à *performance* da artista plástica Berna Reale.

Encerra-se o capítulo propondo aos alunos a realização de uma atividade que lhes permita ter a experiência de fazer a denúncia de um problema na cidade onde moram. Todo o trâmite deve ser acompanhado por eles, e, finalizado o prazo do processo, participam de uma exposição na qual contarão o que aconteceu. Dependendo da motivação da denúncia, o resultado obtido pode variar e, inclusive, o problema pode não ser resolvido, mas o objetivo é ensinar os alunos como denunciar e se colocarem no lugar de um cidadão, cujo papel social não deve ser o de apenas criticar sem ter embasamento para isso.

Comentário adicional sobre o capítulo

As atividades do capítulo estão centradas no campo de atuação na vida pública e promovem a familiaridade com formas de participação política (institucionalizadas ou não) e a vivência de experiências relativas à fiscalização da gestão pública, inclusive por meio do uso de ferramentas digitais. Pretendemos que com a ampliação da compreensão da esfera política, os estudantes sintam-se engajados no debate público e nas questões de interesse coletivo.

Comentário adicional sobre a seção "E se a gente criasse um candidato?"

Etapa 1 – tarefa de casa

Sugerimos que a etapa seja feita como tarefa de casa. Se achar conveniente, inicie-a na sala. É esperado que os alunos indiquem a necessidade de avaliar o perfil do eleitorado: distribuição por faixa etária, condição financeira e comportamento (conservador, progressista etc.) são elementos que precisam ser considerados.

No retorno à sala de aula, solicite que os grupos apresentem seus primeiros passos. Boas ideias podem ser incorporadas por todos os grupos.

Etapa 2 – em sala de aula: 30' para preparação do perfil; 20' para discussão e redefinição

Nesta etapa, as informações de cada candidato ainda não serão socializadas, uma vez que parte da atividade depende da comparação futura entre os candidatos imaginados. Lance as perguntas a seguir e peça que os integrantes dos grupos discutam entre si: 1. Quais foram os critérios usados para a definição do personagem?; 2. Há divergência entre as características necessárias à eleição e as características ideais para a gestão (ex. para se eleger o candidato precisa fazer discursos agressivos e para governar ser conciliador)? Solicite aos grupos que apresentem aos demais os critérios usados (e não as características) e, ao final, veja se consideraram aspectos como gênero, etnia, faixa etária, estado civil, formação acadêmica, condição financeira, histórico político etc. Não antecipe esses critérios porque é interessante que eles percebam sozinhos tudo o que envolve a figura do político; cite-os apenas após o levantamento. Quanto aos pré-requisitos para a eleição, a Constituição de 1988, em seu artigo 14, § 3º, determina:

> "I – a nacionalidade brasileira; II – o pleno exercício dos direitos políticos; III - o alistamento eleitoral; IV – o domicílio eleitoral na circunscrição; V – a filiação partidária; VI – a idade mínima de:
>
> a) trinta e cinco anos para Presidente e Vice-Presidente da República e Senador;
>
> b) trinta anos para Governador e Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal;
>
> c) vinte e um anos para Deputado Federal, Deputado Estadual ou Distrital, Prefeito, Vice-Prefeito e juiz de paz;
>
> d) dezoito anos para Vereador."
>
> Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art_14_.asp>. Acesso em: 20 maio 2020.

Finalize perguntando se estão seguros das boas chances do candidato. Eles podem fazer alterações se considerarem necessárias.

Etapa 3 – tarefa de casa (pesquisa); em sala: 15' para definição das prioridades

É o momento de verificar, em atividade com toda a turma, quais são as bases utilizadas pelos grupos para tomar as decisões. Estão buscando fontes válidas e confiáveis? Estão partindo de pressupostos sem confirmação?

Etapa 4 – em sala, dando continuidade à etapa anterior: 30'

Esta é uma etapa de preparação, que exigirá dos alunos a reorganização das etapas anteriores. A apresentação deverá ser feita na aula seguinte, dando tempo para a reformulação da imagem, para providenciar algum material ou equipamento não disponível na sala e para os ensaios do aluno que representará o candidato.

Etapa 5 – em sala: tempo para a apresentação dos candidatos (até 4' por grupo) seguido de 40' para discussão

Esta etapa provavelmente se estenderá por duas aulas. É preciso tempo para aproveitar bem o material produzido e realizar uma análise detida de vários aspectos.

Durante as apresentações, anote os prováveis estereótipos que podem aparecer, tanto na composição física e comportamental da figura quanto no discurso (aspectos verbais e não verbais), para que possa retomá-los com os alunos. Conduza a discussão da seguinte forma:

a) observem os traços físicos dos personagens: houve tendência à padronização? Verifique o que predominou em relação ao gênero e à etnia. Comente, para comparação, que o grupo de deputados federais eleitos em 2018 era composto, principalmente, por homens (85%), brancos (75%) e casados (69,2%). A média de idade era de 49 anos. Caso no momento de aplicação da atividade já tenha ocorrido uma nova eleição, atualize os dados;

b) discutam os nomes: foram escolhidos nomes comuns ou que individualizam o candidato? Os nomes sugerem algum traço em particular, como relação com famílias importantes da região ou com passado político? Houve uso de termos como "capitão", "doutor" e "professor"? O que agregam à figura?;

c) analisem o perfil profissional e a condição financeira dos candidatos: quais profissões foram citadas? Os candidatos têm curso superior? Têm boas condições financeiras? Foram escolhidos candidatos que já exerceram funções políticas (foram vereadores, por exemplo)?;

d) analisem as características pessoais/ideológicas: foram escolhidos candidatos autoritários ou conciliadores? Houve destaque para atributos como honestidade ou responsabilidade? Foram indicados perfis associados a determinados setores da sociedade, como sindicalistas, ruralistas, religiosos etc.?;

e) discutam as prioridades apresentadas por cada candidato: houve coincidência nas escolhas feitas pelos grupos? Alguma prioridade poderia ser descartada com base nas pesquisas feitas? Há divergências (por exemplo: o candidato indica a necessidade de melhorar os postos de saúde, mas a pesquisa de um grupo revelou que a população está bastante satisfeita com o serviço)?

f) discutam os discursos: os discursos revelam com clareza o perfil e os objetivos dos candidatos? O eleitor sentiria segurança em relação à proposta feita? Há manipulação dos dados? Há manipulação das emoções do leitor?

Por fim, os alunos devem responder quem venceria a eleição se fosse considerado o eleitorado local e o histórico das últimas eleições, e quem deveria ganhar para o bem da cidade. É a mesma pessoa?

O processo de análise e discussão terá resultados diferentes dependendo da localidade em que está a escola e dos eventos políticos conhecidos pelos alunos. Estudantes de municípios que tenham vivido crises, com prefeitos impedidos de exercer a função, por exemplo, responderão de modo diferente de outros cujos municípios contaram com uma boa administração e com um político considerado eficiente e honesto. Independentemente dessas particularidades, é importante que os alunos percebam como eles mesmos podem, eventualmente, reafirmar padrões na escolha da figura ideal ou abrir mão de princípios em nome da maior chance de eleição. Essa reflexão é um aquecimento para as próximas atividades.

Comentário sobre o boxe "Investigue"

Sugestões: Lobo Neves, personagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, ocupa o cargo de deputado. Casou-se com Virgília para alavancar sua carreira política. É ambicioso e frio, calando-se diante da suspeita de adultério para manter as aparências. É capaz de relativizar tudo em nome de seus interesses pessoais.

Numa Pompílio de Castro, do romance satírico *Numa e a ninfa* (1915), de Lima Barreto, desejava a ascensão social e, para isso, buscou, com algum esforço, formar-se em Direito. Casou-se com a filha de um senador, cuja influência lhe garantiu o cargo de deputado. Era considerado um político inexpressivo e inapto intelectualmente até sua esposa passar a redigir seus discursos. Mais tarde, porém, ele descobre que é o amante dela quem os escreve, mas se cala para não perder aquilo que lhe dava notoriedade.

MODERNA

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Trata-se de uma questão ampla, que permite abordagens distintas: preferência pelo paternalismo/pelo sentimento de segurança sugerido por governos menos democráticos, confusão entre estrutura democrática e gastos excessivos, desilusão devido aos casos de corrupção etc. Permita que os alunos discutam por quinze minutos e escolham um relator. Um deles iniciará a fala sintetizando a discussão feita por seu grupo. O seguinte deverá começar a fala usando uma fórmula de conexão com o texto anterior: "Concordamos, em parte, com vocês, pois…", "Ainda que tenhamos partido da mesma consideração sobre…, discordamos em relação a…". O exercício da escuta atenta e a retomada direta da fala do outro são atividades necessárias ao desenvolvimento de uma participação produtiva em situações de discussão, conforme prevê a habilidade EM13LP25.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugestão: *Conhecendo o eficiente trabalho realizado pelos senhores e senhoras parlamentares e a preocupação que revelam em relação aos problemas sociais do país, acreditamos em sua disposição para aceitar os termos desta emenda popular*.

Solicite que os alunos formem grupos para ouvir e comentar as soluções encontradas pelos colegas. Cada grupo deve eleger uma reformulação que tenham considerado muito eficiente para exposição aos demais.

Comentário adicional sobre o boxe "Fala aí!"

Aproveite para apresentar aos alunos uma obra que tenha sido impactante para você. Comente sua temática, a maneira como dialoga com o contexto de produção e por que foi, particularmente, tão impactante. Procure sempre compartilhar com seus alunos sua biblioteca cultural; essa é uma maneira de estimulá-los a valorizar a arte e a desejar ampliar suas referências.

Comentário adicional sobre o boxe "Inspira?"

O perito criminal é um funcionário público responsável por investigar as cenas de um crime e colher e armazenar provas que serão apresentadas nos tribunais: tirar fotos, recolher digitais, localizar vestígios materiais (como balas) que possam contribuir para a investigação, entre outras ações. Cabe a ele estabelecer como ocorreu um crime e quem foi seu autor. Esse profissional precisa ter conhecimento sobre leis e domínio de técnicas de perícia.

Essa profissão se popularizou nos últimos anos devido a filmes e séries sobre investigação criminal. É interessante que os alunos recorram a essas referências, mas que também procurem informações em outras fontes.

Capítulo 3 (EF) – Tem esporte na minha comunidade?

O objetivo deste capítulo é apresentar aos alunos um modelo de classificação do esporte e como são estruturadas as políticas públicas para o esporte. Tendo esses conhecimentos, espera-se que consigam identificar em sua comunidade manifestações esportivas e inteirar-se das políticas públicas relacionadas ao esporte.

Na **Leitura 1**, propõe-se o texto da BNCC que apresenta o conceito de esporte e os conteúdos da Educação Física a serem trabalhados com os alunos, a partir de um modelo de classificação que divide a atividade esportiva em sete categorias, de acordo com sua lógica interna: entre os esportes de interação, há os de rede/quadra divididas, os de campo e taco, os de invasão e os de combate; entre os esportes sem interação, há os de marca, os de precisão e os técnico-combinatórios. Apresentada essa classificação, a seção **Bora pra quadra?** propõe a organização de um festival esportivo. Os alunos serão orientados a desenvolvê-la em dois momentos. Primeiramente, seguindo as sugestões apresentadas no capítulo, o professor solicitará aos alunos uma simulação da prática de um esporte correspondente a cada uma das sete categorias apresentadas, e, em seguida, os alunos, em grupos, elaborarão atividades para cada uma dessas sete categorias.

Passa-se, na **Leitura 2**, à abordagem de políticas públicas relacionadas ao esporte, quando a ideia de políticas públicas de financiamento de esporte e de lazer será analisada. Os alunos conhecerão a principal legislação que atualmente regulamenta o esporte no Brasil, a chamada Lei Pelé, de 1998, considerada a lei de diretrizes de base do esporte nacional e que estrutura o esporte em quatro tipos: educacional, de participação, de rendimento e de formação.

Fechando o percurso didático planejado, os alunos, organizados em grupos, farão uma atividade investigativa de diagnóstico, intitulada "Esporte na comunidade". Trata-se de um mapeamento das polí-

MODERNA

ticas públicas de promoção do esporte na comunidade, a partir de determinadas ações: planejamento estratégico e levantamento, sistematização e compartilhamento de dados.

Comentário adicional sobre a subseção "Por dentro do texto"

Alguns exemplos que podem ser citados são: os esportes nas aulas de Educação Física e nas escolas de iniciação esportiva relacionados à educação; o esporte praticado com os amigos no tempo livre para se divertir relacionado ao lazer; e aquele praticado regularmente para a manutenção do condicionamento físico relacionado à saúde. Na mediação dessa questão é importante auxiliar os alunos na delimitação entre os esportes e outras práticas corporais, pois não é incomum que haja incompreensões: por exemplo, indicar práticas como ginástica de condicionamento físico como esporte com o sentido de saúde ou jogos da cultura popular como esportes com sentido de lazer. Procure retomar o conceito de esporte abordado pelo texto para delimitar o que é e o que não é esporte.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Parte 1

Esta atividade visa proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer e, na medida do possível, vivenciar atividades que se enquadrem nas categorias de classificação dos esportes estudadas. A proposta não é reproduzir na escola as modalidades esportivas a partir do modelo de alto rendimento, mas sim oferecer aos alunos atividades inspiradas nas modalidades esportivas com base na lógica interna de cada uma das categorias. Avalie se é mais adequado para o contexto de suas aulas que a turma vivencie, em vez dessas atividades, outras que prefira propor capazes de atender à lógica interna de cada categoria; ou mesmo se a melhor opção seria apenas analisar as atividades aqui propostas e prosseguir para a segunda parte do festival.

Esportes sem interação entre os adversários

Esporte de marca: revezamento de marcha atlética

Antes do início, peça aos alunos que explorem o percurso, tentando encontrar movimentos de marcha mais eficazes. Lembre-os da proibição de correr e sugira que, dentro das equipes, os participantes se observem marchando e forneçam *feedback* uns aos outros. Quanto ao percurso, sugerimos o contorno da quadra de vôlei. Caso faça essa opção, uma dica é que solicite às equipes que ordenem a sequência dos participantes e posicionem, no ponto de partida escolhido, os alunos que vão abrir o revezamento. Após a largada, os próximos alunos da fila de cada equipe entram nesse ponto da largada, e assim sucessivamente. Cada participante só pode iniciar sua marcha quando o companheiro anterior tocar na sua mão ou lhe entregar algum objeto que simule o bastão de revezamento.

Esporte de precisão: minigolfe

A experiência do minigolfe também pode ser feita por meio de arremessos, caso não seja possível confeccionar os tacos. Os tacos podem ser confeccionados com cabos de vassoura com pedaços de papelão fixados (com fita adesiva) em uma das extremidades ou com uma lâmina de madeira pregada; outra opção acessível é confeccioná-los com tubos de PVC com cotovelos de mesmo material fixos em uma extremidade. Se possível, disponibilize um taco por grupo, que será revezado entre os integrantes. A bola pode ser de tênis, de papel ou substituída pela de qualquer outro esporte. Caso tenha disponibilidade de tempo, a atividade pode ser ampliada para que os grupos percorram outros buracos e se contabilize a pontuação de todos os participantes, criando um *ranking* geral.

Esporte técnico-combinatório: nado sincronizado a seco

Para estimular a vivência, exiba para a turma alguma apresentação de nado sincronizado disponível no YouTube e uma apresentação escolar similar à que eles terão de realizar. Sugestões: <https://www.youtube.com/watch?v=1E2V_6xHdX0> e <https://www.youtube.com/watch?v=gOy6z4zG19k&t=209s> (acessos em: 17 maio 2020).

Esportes com interação entre os adversários

Esporte de invasão: miniultimate frisbee

Se possível, use *frisbees* ou materiais adaptados, como pratinhos descartáveis de papelão, tampas plásticas circulares (de baldes plásticos de tinta, por exemplo) ou qualquer outro objeto que possa planar, minimizando os riscos de machucar os participantes; mesmo assim, é preciso reforçar com a turma os cuidados com a

MODERNA

segurança. Você também pode confeccionar ou pedir que a turma confeccione seus próprios *frisbees*. Existem muitos tutoriais para isso disponíveis na internet, como em: <https://www.omo.com/br/se-sujar-faz-bem/arte-artesanato/como-fazer-um-frisbee-de-pratinhos-descartaveis.html> (acesso em: 26 maio 2020). Caso prefira, é possível ainda realizar o jogo com bolas em substituição aos *frisbees*. Para a realização de jogos paralelos, tomando como referência uma quadra poliesportiva (pode ser em espaço similar, como em um pátio), sugerimos usar as linhas laterais como linhas de fundo para a pontuação, realizando três jogos ao mesmo tempo.

Esporte de combate: sumô

Oriente os alunos para que tomem cuidado para não se lesionarem, evitando golpes e movimentos bruscos na tentativa de empurrar o adversário.

Parte 2

O objetivo da segunda parte do festival é proporcionar aos alunos a oportunidade de planejar e vivenciar atividades que se enquadrem nas categorias de classificação dos esportes estudadas. Assim como nas atividades anteriores, a proposta não é reproduzir na escola as modalidades esportivas a partir do modelo de alto rendimento, mas sim, baseando-se na lógica interna de cada uma das categorias, formular atividades inspiradas nelas. Procure acompanhar o processo de planejamento, oferecendo, caso necessário, suporte aos grupos, sem comprometer, no entanto, a autonomia e a criatividade da turma. Assegure, apenas, que as atividades não se afastem da proposta de representar as respectivas categorias do modelo de classificação dos esportes.

Comentário adicional sobre a seção "E se a gente produzisse um diagnóstico?"

A proposta desta atividade é colocar em prática as aprendizagens deste capítulo, tecendo conexões entre o modelo de classificação, as manifestações previstas na legislação do Brasil, as experiências de vivenciar e planejar práticas corporais orientadas pelas categorias de classificação e as reflexões sobre financiamento público para a promoção do esporte. Todas essas articulações são mobilizadas no sentido de estabelecer reflexões e ações críticas sobre as relações entre esporte e poder público na realidade local, que serão materializadas em um diagnóstico intitulado "Esporte na comunidade". Para a atividade, divida a turma em grupos e, de acordo com o contexto a ser analisado, distribua entre eles diferentes recortes de mapeamento para a confecção do diagnóstico. É importante que, a partir dessas análises, eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para o desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esta atividade permitirá o desenvolvimento das habilidades EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305 e EM13LGG502.

Etapa 1 – Planejamento estratégico

Para estruturar a atividade, é necessário planejar as estratégias de abordagem do tema do diagnóstico. Analise com a turma qual será a realidade a ser investigada, para que, juntos, possam definir a melhor forma de distribuir as tarefas entre os grupos. Nessa etapa, é importante que você faça a mediação entre os conceitos aprendidos e as experiências vivenciadas ao longo do capítulo e o(s) contexto(s) vivido(s) pela turma. Caso todos estejam inseridos em um mesmo contexto, os grupos serão responsáveis por tarefas que contemplem diferentes dimensões do esporte na comunidade. Caso os alunos da turma sejam provenientes de realidades distintas, cada grupo analisará o seu próprio contexto e todos irão compor o diagnóstico. Um documento que pode servir como um dos parâmetros para a atividade é o relatório sobre o perfil do praticante e do não praticante de atividade física e esporte no Brasil, disponibilizado pela pesquisa do Diagnóstico Nacional do Esporte (Caderno 1), disponível em: <http://arquivo.esporte.gov.br/diesporte/diesporte_grafica.pdf> (acesso em: 27 maio 2020). Um relatório resumido também está disponível em: <http://arquivo.esporte.gov.br/diesporte/2.html> (acesso em: 27 maio 2020).

1. A atividade tem início com a problematização do tema, cuja finalidade é levar os alunos a considerar a pluralidade de sensações proporcionadas pela diversidade de lógicas internas das atividades do modelo de classificação e a compreender que essas sensações implicam diferentes formas de engajamento às modalidades esportivas que poderiam ser exploradas na formulação de políticas públicas de fomento ao esporte.
2. Mais uma vez, o Diesporte pode servir de referência. Algumas sugestões de temas: sistema de financiamento público do esporte no Brasil; mapeamento dos programas, projetos e ações de promoção

MODERNA

do esporte desenvolvidos na comunidade; mapeamento das modalidades esportivas (com base no modelo de classificação e nas manifestações sociais) praticadas na comunidade e identificação do tipo de oferta dessas práticas (pública, privada, voluntária etc.); perfil do público beneficiado pelas políticas públicas de promoção do esporte na comunidade (gênero, idade, pessoas com deficiência etc.); opinião da população local, dos gestores e/ou dos agentes políticos (membros dos poderes Executivo e Legislativo) sobre os projetos existentes e os que seriam necessários para a comunidade; equipamentos esportivos públicos disponíveis em uso e equipamentos ociosos.

3. As reuniões podem ser iniciadas em sala e estendidas como atividade extraclasse. Solicite que cada grupo apresente uma síntese de seu plano estratégico antes do início dos trabalhos, para que você e os demais alunos possam opinar e contribuir com ajustes que possam calibrar as estratégias pensadas para a abordagem de cada tema.

Etapa 2 – Levantamento de dados

Nesta etapa, ofereça o suporte necessário aos alunos, indicando acervos públicos de documentos, *sites* institucionais, bibliotecas, centros comunitários, pessoas que possam ser consultadas e outras fontes que auxiliem nas produções de cada grupo.

Etapa 3 – Sistematização dos dados

Tanto nesta etapa de sistematização como na de confecção do documento, procure resgatar com a turma o modelo de classificação dos esportes. Dessa forma, os conceitos e as experiências acessados ao longo do capítulo com base nesse modelo podem balizar tanto o diagnóstico como as sinalizações para as possibilidades de formulação de políticas públicas de promoção do esporte na comunidade.

Etapas 4 e 5 – Confecção do diagnóstico e Divulgação do diagnóstico "Esporte na comunidade"

Para o desenvolvimento das Etapas 4 e 5 desta atividade, é interessante mobilizar outras áreas do conhecimento, convidando professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Geografia e Sociologia para contribuírem na elaboração e divulgação do diagnóstico.

Unidade 2 – *A experiência de ser jovem*

Capítulo 1 (Arte) – Representar para documentar a (nossa/sua) realidade

O propósito deste capítulo é mostrar como o teatro pode ressignificar as experiências vividas, especialmente as dos próprios alunos, em um momento de inúmeras transformações que é a adolescência. Para desenvolver uma reflexão sobre esse tema, o gênero teatro-documentário é posto em análise e os alunos terão a oportunidade de vivenciar algumas experiências ligadas a ele, a fim de perceberem como representar a adolescência pode ajudar a viver essa etapa de desenvolvimento com mais consciência e plenitude.

Inicia-se o percurso didático com a análise da transcrição de uma cena do espetáculo *Amadores*, criado pela Cia. Hiato, em 2016, e dirigido por Leonardo Moreira. Nela, um boxeador apresenta sua história ao público e as histórias pessoais do elenco – formado por atores profissionais e amadores – se entrelaçam, propondo uma reflexão a respeito das escolhas que fazemos ao narrar e interpretar nossas experiências pessoais (para dar unidade às narrativas presentes no espetáculo, a trajetória do personagem do filme *Rocky* (1976), Rocky Balboa, é usada e os alunos, inclusive, são estimulados a pesquisar sobre esse personagem, criado e interpretado por Sylvester Stallone). Desenvolve-se, então, uma discussão sobre o processo de concepção desse espetáculo, sobre como o diretor interveio nas histórias dos atores para que pudessem ser encenadas, ensejando uma análise sobre a seguinte questão: a história de vida de uma pessoa pode ser considerada obra de arte? A fim de problematizar essa questão, o boxe **Bate-papo de respeito** reproduz uma fala do diretor Leonardo Moreira sobre o espetáculo, em que ele relata que o envolvimento do público com as histórias é muito grande porque elas são reais e interpretadas por quem as viveu. A partir dessa fala, pergunta-se aos alunos se eles acreditam que uma história real tende a ser mais intensa que uma inventada e, no boxe **Fala aí!**, no qual se explica uma das características do trabalho de Leonardo Moreira, a intertextualidade, pergunta-se se eles já pensaram em escrever uma história inventada ou da qual já ouviram falar.

Na sequência, propõe-se uma atividade na seção **E se a gente reescrevesse a nossa história?**, em que os alunos, em duplas, fazem uma dinâmica inspirada pelo princípio dramatúrgico da instituição britânica Royal Court Theatre. Um aluno deve se posicionar de frente para o outro e, durante cerca de cinco minutos, falar sem parar, a partir do seguinte disparador: "se eu pudesse escolher, hoje eu seria...". Durante

MODERNA

esse tempo, o aluno precisa desenvolver essa frase em uma espécie de fala automática e o outro tem de escutar. Depois, a história escutada deve se transformar em um pequeno monólogo, que seguirá um arco dramático. Assim, o exercício busca fazer com que os alunos experimentem tanto o lugar de quem conta a própria história, colocando-se no papel do "artista amador" ou do ator, quanto o do dramaturgo, que organiza essa história como uma narrativa, para ser encenada em termos formais. Encerra-se a seção com a sugestão de que os alunos assistam ao documentário *Jogo de cena*, de Eduardo Coutinho, em que atrizes reinterpretam histórias reais, contadas pelas próprias detentoras das histórias, e o documentarista compara as duas interpretações para que o público avalie qual das duas é mais intensa.

Depois, passa-se à segunda leitura, ancorada na apresentação do espetáculo *Fale sobre mim*, dirigido pela professora Luiza Rangel. O espetáculo foi escrito por ela e alguns alunos em uma escola municipal do Rio de Janeiro por ocasião de um curso extracurricular. A proposta é que os estudantes leiam o depoimento de dois desses alunos-atores, em que são descritas algumas de suas experiências ligadas à adolescência, e discutam sobre a importância dos documentos na encenação. Após essa discussão, no boxe **Fala aí!**, os alunos são instigados a questionar se a adolescência é uma boa fonte de inspiração para a criação artística. Junto a isso, no boxe **Investigue**, pede-se que procurem três documentários brasileiros inspirados na adolescência e a pesquisa com os colegas.

Encerrando o capítulo, na seção **Expressão**, os alunos são convidados a construir um grande mosaico digital a partir de suas próprias experiências como adolescentes. Cada um deve selecionar uma história que, de alguma maneira, sintetize essas experiências e desenvolver uma narrativa em primeira pessoa. Nesse momento, o desafio é que se portem como narradores de si mesmos e tentem estabelecer alguma distância com relação às histórias pertencentes a eles. Depois, em trios, eles se organizarão para que a história de cada um seja encenada por um colega e filmada por outro. Ao final, os vídeos produzidos serão parte de um mosaico posteriormente disponibilizado em uma plataforma digital. Há, ainda, a sugestão de que assistam ao documentário de Eduardo Coutinho, *Últimas conversas*; e o boxe **Inspira?**, também relacionado ao trabalho desse cineasta, que leva os alunos a questionarem se gostariam de ser documentaristas e o que gostariam de documentar.

Comentário adicional sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Não há como obter um consenso. Há pessoas que afirmam que a fruição de uma história real proporciona experiências mais intensas que as de uma história inventada, e vice-versa. Uma belíssima reflexão artística sobre o assunto é realizada no documentário *Jogo de cena*, indicado mais à frente, no boxe **Biblioteca cultural**, na página 47.

Optamos pelo termo *história inventada*, em lugar de *narrativa ficcional*, pois é possível criar ficção a partir de fatos reais, como é o caso do próprio espetáculo *Amadores*.

Capítulo 2 (LP) – Juventude(s)

O objetivo deste capítulo é discutir a concepção de juventude, levando os alunos a compreenderem como ela é representada. Discute-se, por isso, a cultura juvenil, mostrando, na verdade, a existência de juventudes, que se revelam para si mesmas e para os outros de maneiras diversas.

Na primeira parte do capítulo, os alunos serão levados a pensar na juventude como uma fase de vulnerabilidade, por estar bastante ligada a questões de saúde mental, mas de potência também, uma vez que se trata de um período de criação de possibilidades. Eles começam o percurso didático analisando um projeto no qual jovens foram orientados a, entre outras ações, construir um perfil de si mesmos. Com base na análise desse projeto, pede-se aos alunos para construírem seu perfil, e essa atividade leva, na sequência, à abordagem das questões de saúde mental. Após lerem alguns depoimentos e de analisarem trabalhos artísticos, temas como depressão e suicídio são colocados em discussão. Passa-se, em seguida, ao trabalho com a ideia do jovem sendo potente, tendo a possibilidade de atuar tanto no campo da arte quanto no da política. São apresentados exemplos de jovens que, por meio da internet, conseguiram divulgar sua arte, como aconteceu com o passinho, um tipo de dança popular que, embora estigmatizado por parte da sociedade, ganhou grande popularidade, revelando-se uma marca de identidade juvenil. Trata-se, depois, da atuação do jovem na política, abordando o ativismo ambiental, ilustrado pelo caso da brasileira Paloma Costa, que fez um discurso na ONU.

Na segunda parte do capítulo, o foco não é mais estudar a maneira como o jovem se apresenta, mas as polêmicas envolvendo as representações de juventude. Discute-se, então, o sentido da expressão "ok,

MODERNA

boomer", usada pelos jovens para se referirem aos mais velhos, e que revela o conflito existente entre as gerações: de um lado, há a acusação de que os jovens são excessivamente românticos e, de outro, a de que os mais velhos são necessariamente conservadores. Na sequência, aborda-se a forma de a juventude ver os jovens, por meio da análise de peças publicitárias direcionadas a esse público. Mostra-se como a publicidade vale-se de determinada concepção do que é ser jovem com o objetivo de atraí-lo, buscando alguns tipos de engajamento próprios da juventude.

Para finalizar o capítulo, propõe-se a realização de um festival de *cosplay*, que deverá ser inteiramente montado pelos alunos. Embora não seja um tipo de produção exclusivo da juventude, é de grande interesse dos jovens, demostrando ser, inclusive, uma forma de autoafirmação.

Comentário adicional sobre o capítulo

As atividades deste capítulo enfatizam a maneira como a cultura juvenil se apresenta. A BNCC, retomando as DCNEM/2011, explicita a necessidade de tratar os jovens como grupo heterogêneo e entender a "juventude" não apenas como fase de transição da infância para a fase adulta (p. 462). Esse pressuposto nos motivou a produzir atividades que levam o jovem à reflexão sobre a maneira como a juventude revela suas demandas e valores, e sobre como é vista pelos demais grupos. Alternando o foco do individual para o coletivo e do artístico para o político (*stricto sensu*), procuramos provocar observações e posicionamentos. As atividades dialogam, em especial, com as CG 8, 9 e 10 e com as CEL 2, 3 e 6.

Comentário sobre o boxe "Investigue"

Greta Thunberg é uma ativista ambiental sueca que ficou conhecida, em 2018, por deixar de frequentar as aulas para protestar diante do parlamento sueco contra a ausência de ações efetivas para resolver a crise climática global. Seu movimento, inicialmente individual, estimulou jovens de outras partes do mundo a realizar protestos com o mesmo objetivo. Embora hostilizada por alguns líderes políticos e por alguns segmentos sociais, que a acusam de abordar a questão de modo excessivamente simplificado, Greta ocupou papel importante na divulgação das demandas da juventude e foi convidada a participar de importantes eventos mundiais, como a Conferência das Nações Unidas pelas Mudanças Climáticas (COP24).

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Os debates podem ser feitos inicialmente em grupos menores, a fim de possibilitar o posicionamento de todos os alunos. Depois, relatores podem apresentar as principais ideias discutidas. É esperado que os alunos mencionem manifestações culturais como *rap*, *street dance*, saraus literários, competições de *skate*, entre outras atividades que contribuem para a ampliação do espaço público destinado aos jovens. Talvez mencionem que algumas manifestações ultrapassam o próprio espaço das periferias, quando incorporadas por outros segmentos. A canção "Passinho do volante", de MC Federado & Os Leleks (2012), por exemplo, foi apresentada pelo DJ Diplo em um *show* da cantora Beyoncé, no festival de música Lollapalooza, e em uma propaganda de automóvel. Os alunos podem tratar também do fato de o envolvimento com arte reduzir o espaço das drogas e do crime, como os jovens do trio OSMLKDASZ comentam na reportagem "Alvo de críticas, passinho é uma atualização de efervescências do Recife".

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugestão de resposta: [entre o 5º e o 6º parágrafos] *E não pensem que aceito a acusação de que nossa causa é exagerada ou que a divulgação dela se faz apelando ao desespero. Estou certa de que os dados científicos revelam que a situação é alarmante e que não pode ser tratada com frouxidão.*

É importante que os alunos mantenham a coerência do texto. Caso optem pela voz das futuras gerações, devem apresentá-la em consonância com a de Paloma; caso escolham a voz dos críticos, deverão usá-la como alvo de refutação. Os alunos podem corrigir a tarefa trocando os cadernos entre si para observar: 1. a coerência; 2. a força do argumento e 3. o uso da linguagem monitorada. Os cadernos podem ser trocados três ou quatro vezes para que os alunos conheçam os comentários de mais de um colega.

Comentário sobre a seção "Expressão"

A atividade prevê o engajamento dos alunos na produção, divulgação e participação em um evento de *cosplay*. Muitos especialistas destacam que essa prática estimula o processo criativo e representa uma forma lúdica de lidar com os problemas reais. Ao escolher um personagem, o *cosplayer* expressa traços de sua personalidade, além de ganhar características que são próprias do personagem que admira, como

MODERNA

o empoderamento das heroínas, por exemplo. Além disso, a prática cria um senso de comunidade que reduz a solidão e ajuda a construir o lugar no mundo. Também atribuímos aos alunos responsabilidades relativas à organização e produção do evento, permitindo àqueles que não desejam experimentar o *cosplay* engajar-se em outras práticas e desenvolverem outras habilidades. A seção dialoga com habilidades do campo da vida pessoal, em especial EM13LP20.

Capítulo 3 (EF) – Saúde na juventude: preciso me preocupar?

Este capítulo dedica-se ao estudo da ginástica, mais especificamente da ginástica de condicionamento físico como prática corporal voltada à manutenção da saúde. Esse assunto relaciona-se, ainda, à experiência de ser jovem, já que nessa fase da vida, de modo geral, há uma tendência a subestimar o fato de o corpo ser finito. Pretende-se, por esse caminho, levar os alunos a refletirem sobre a importância da prática de exercícios físicos para manter o corpo saudável.

Na seção **E se a gente construísse um glossário de modalidades da ginástica?** apresentamos uma classificação, proposta, inclusive, pela BNCC, que traz as seguintes categorias: as ginásticas competitivas, cujo objetivo é pensar a competição; as de demonstração, voltadas à apresentação; as de conscientização corporal, mais introspectivas, e as de condicionamento físico, mais voltadas ao trabalho de condicionamento físico e resistência, aspectos relacionados ao cuidado com a saúde. Devido à amplitude de possibilidades indicada por essa classificação, propõe-se aos alunos a elaboração de um glossário de modalidades de ginástica, com o objetivo de facilitar o entendimento de cada uma delas e de desfazer a visão estereotipada que possam ter sobre elas. Depois dessa atividade, há um boxe **Investigue** que sugere que os alunos busquem informações sobre o *crossfit* e a ginástica funcional, duas modalidades de condicionamento físico bastante difundidas e praticadas na atualidade.

Na sequência, apresentamos um boxe **Sabia?** que trata do conceito de capacidades físicas ou, usando um termo mais atual, capacidades motoras, uma vez que elas estão intimamente ligadas à ginástica e à saúde. Reforçamos que as capacidades motoras devem estar em constante treinamento para que os alunos possam levar uma vida ativa e saudável e sentir menores impactos na terceira idade.

Apresenta-se, em seguida, a **Leitura**, em que propomos uma reflexão mais aprofundada sobre saúde na juventude. Isso é necessário tendo em vista que os jovens, geralmente imediatistas, não consideram importante preocupar-se com a saúde tão cedo. O objetivo da discussão nesse momento é fazê-los perceber que adquirir precocemente hábitos saudáveis tende a evitar problemas de saúde à medida que se envelhece. Além de identificar que, apesar de jovens, eles se constituem em grupos de risco em diversos elementos associados à saúde.

Apresentamos também o conceito de saúde difundido pela OMS que se caracteriza não pela ausência de doença, mas pelo equilíbrio entre aspectos físicos, psicológicos e sociais. Nesse sentido, a saúde é compreendida não apenas como uma condição que se restringe à ação individual de se alimentar bem e se exercitar, mas que pressupõe acesso a condições básicas de higiene e qualidade de vida, ou seja, estar saudável, em um sentido amplo, relaciona-se ao conceito de saúde como um direito a ser garantido por órgãos públicos. Apresentado esse conceito ampliado de saúde, pede-se aos alunos que analisem se o bairro onde moram apresenta espaços próprios para a prática de atividades físicas e de lazer, a fim de debaterem sobre o papel dos órgãos públicos na criação de condições para a população manter-se saudável.

O capítulo segue para a seção **Bora pra quadra?**, com a proposta de uma atividade dividida em três etapas. Na primeira, para aquecer, os alunos serão orientados a executar alguns fundamentos ginásticos (salto, rolamento, estrela etc.), a fim de observarem quais capacidades motoras são mais exigidas em cada tipo de execução. Na segunda, eles experimentam fazer alguns exercícios aeróbicos, voltados para o trabalho de condicionamento físico. Na terceira, serão desafiados a executar os mesmos exercícios aeróbicos com carga, para avaliarem como o corpo responde a estímulos mais intensos. Depois, faz-se uma roda de conversa sobre a vivência, quando discutem o impacto de treinar com e sem carga e a importância de treinar para se manter saudável. Como última atividade, considerando as aprendizagens proporcionadas pelo capítulo, propõe-se que os alunos elaborem folhetos informativos que serão distribuídos na comunidade ressaltando a importância de preocupar-se com a saúde desde a juventude.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Atividade 2 – Ginástica de condicionamento físico: aeróbica

Selecione alguns movimentos, como polichinelos, agachamentos (há diversas variações que podem ser utilizadas de forma alternada ao longo da música), elevação do joelho, corrida no lugar, elevação alternada

MODERNA

dos braços, um passo de marcação (pisa direita/pisa esquerda no solo) e construa uma sequência. O passo de marcação vai ser usado como momento de descanso/recuperação, devendo ser inserido após as sequências mais extenuantes, como a dos agachamentos, por exemplo.

Uma possibilidade para organizar as sequências é a orientação pela contagem dos pulsos (1 a 8 – frase musical), separando, por exemplo, dois oitos para cada variação de exercício. Caso tenha dificuldades, há muitas sugestões de aulas de ginástica no *YouTube* que podem ajudar nessa construção.

A vivência não precisa ser muito longa, posto que a ideia é que eles repitam a sequência duas vezes, a primeira de forma livre e a segunda com a inserção de pequenos pesos (atividade 2).

Após selecionar a música, sugerimos a sequência:

2 oitos ⟶ Polichinelos.
1 oito ⟶ Descansa com marcação no lugar.
2 oitos ⟶ Agachamento simples.
2 oitos ⟶ Afundo (1 oito com cada perna).
1 oito ⟶ Descansa com marcação no lugar.
2 oitos ⟶ Corrida com joelho alto no lugar.
2 oitos ⟶ Elevação dos braços em diagonal (um de cada vez, marcando no lugar).
1 oito ⟶ Descansa com marcação no lugar.
2 oitos ⟶ Corrida acelerada no lugar com tronco semiflexionado.
1 oito ⟶ Elevação bilateral dos braços com tronco inclinado à frente.

Repetir a sequência duas vezes na música.

Se preferir, opte por outra ginástica de condicionamento físico: procure elaborar a vivência considerando as características dos seus alunos, o que vai tornar a atividade mais motivadora. Além disso, reforce que nenhum aluno deve ultrapassar seus limites pessoais. É importante entender que nem todos estarão no mesmo nível de treinamento e que não há problemas nisso.

Nesta atividade, trabalham-se, principalmente, as habilidades EM13LGG503 e EM13LGG201.

Roda de conversa da vivência

Em relação à questão 2, auxilie os alunos na identificação do recrutamento das capacidades motoras, caso tenham dificuldade. Procure também estabelecer um diálogo sobre a influência de questões genéticas, que podem facilitar ou dificultar o rendimento em determinadas capacidades. As diferenças entre gêneros também podem ser discutidas, uma vez que meninas tendem a ter a flexibilidade mais bem desenvolvida e os meninos a força (o que não é uma regra, apenas um marcador biológico). Por fim, leve em consideração as experiências anteriores de cada um, ou seja, se o aluno faz ou não exercício físico fora da escola (treinamento prévio). Leve-os a compreender que, apesar de haver uma gama de fatores que interferem nas capacidades motoras, o principal aliado deles sempre serão as experiências e o treino. Quanto mais eles praticarem, mais facilidade apresentarão em realizar qualquer exercício físico.

Na questão 4, oriente os alunos na percepção de que, ao longo do tempo, o treinamento permite que as pessoas fiquem cada vez mais condicionadas e, com isso, consigam realizar as suas diversas atividades com qualidade. Leve-os a observar que, conforme nosso organismo envelhece, vamos perdendo massa muscular, bem como diminuindo o potencial das capacidades motoras (força, flexibilidade, equilíbrio, resistência, entre outras). Assim, espera-se que eles concluam que o treinamento/exercício é uma das melhores ferramentas para postergar os efeitos do envelhecimento, de forma que adotar uma rotina ativa é fundamental para viver com mais qualidade e saúde.

Unidade 3 – *A experiência da finitude*

Capítulo 1 (Arte) – Dançar a morte é possível?

Este capítulo explora o tema da finitude da vida a partir da análise de apresentações de dança. Busca-se estudar não apenas obras com o tema morte, mas o processo de criação de artistas que, tendo vivenciado o luto, usam essa experiência para a construção de seu trabalho artístico. Espera-se, portanto, não reduzir as análises à questão do luto, mas refletir também sobre momentos que representam a finalização de ciclos e início de outros.

Na primeira leitura, apresenta-se o trabalho de dança da artista Vera Sala, *Estudos para Macabéa*, inspirado na personagem criada por Clarice Lispector em seu último romance, *A hora da estrela*. Após assistirem

MODERNA

ao vídeo em que aparecem fragmentos da coreografia, discute-se a temática da morte que envolve tanto as pesquisas da artista quanto a personagem de Clarice. Depois, a discussão é direcionada para a análise de "tradução" em dança, que se caracteriza pela recriação de uma obra de referência. Depois, com o **boxe Bate-papo de respeito**, uma fala de Vera Sala sobre a necessidade da criação artística estimula um debate sobre a relação entre arte e vida e a questão da criatividade.

Propõe-se, em seguida, uma atividade de vivência, na qual os alunos têm como obra de referência o quadro *A Sagração da Primavera*. Também o espetáculo de dança de Pina Bausch é apresentado, e os alunos são convidados a fazer uma criação de corpo e movimento a ser apresentada para a turma.

Faz-se um segundo momento de leitura, com o objetivo de analisar outro trabalho artístico que nasce de um processo de luto. Apresenta-se a obra *IN-TRÓPICOS*, de Thiago Alixandre, um artista de Votorantim. Esse trabalho, no qual Thiago canta e dança, surge após ele ter perdido uma irmã, que, depois de ter sofrido um acidente doméstico e passado por um longo período de reabilitação sob a tutela dele, morre. Chama-se a atenção para o fato de o espetáculo produzido por ele ter vários elementos que remetem a essa trágica história familiar.

Chega-se à seção **Expressão**, na qual os alunos fazem uma releitura do espetáculo *A Morte do Cisne*, de Michel Fokine. A partir de um momento de sensibilização, a atividade é iniciada com a exibição do vídeo de uma apresentação feita por um jovem chamado John Lennon da Silva em um programa de calouros da TV aberta. Nesse vídeo, o jovem apresenta uma versão que dialoga com o universo *hip-hop* de *A Morte do Cisne* e é bastante criticado pelos jurados. Essa situação é utilizada para engajar os alunos em um debate a respeito do preconceito sofrido por John Lennon, um jovem negro e periférico, ao ter seu trabalho desmerecido por ter encenado uma obra clássica sem contar com um grande figurino. Porém, após a repercussão do caso, ele passa a ser admirado pela apresentação que produziu. Depois desse momento de discussão, é a vez de os alunos produzirem sua própria releitura do espetáculo russo.

Comentário adicional sobre a seção "Bate-papo de respeito"

Perceba que este **Bate-papo de respeito** gira em torno de pensar a criatividade em outras esferas da vida e não apenas na arte, como indica a habilidade EM13LGG302. As relações, as atividades profissionais (independentemente do setor), a economia, a política pregam hoje a necessidade da criatividade, mas existem também teóricos que criticam essa posição, como Pascal Gielen, para quem, quando tudo precisa ser criativo, o que se perde é a criatividade. Ajude os alunos a pensar sobre o tema.

Comentário adicional sobre a seção "E se a gente dançasse?"

Contextualize para os alunos que a estreia de *A sagração da primavera*, em 1913, pelo Balé Russo, ocorreu em Paris. A produção foi realizada pelo empresário Sergei Diaghilev, que, segundo a história, não só esperava certo estranhamento do público, como também se preveniu contratando cerca de 20 estudantes para aplaudir a obra durante a apresentação do balé.

A sagração da primavera foi composta por Igor Stravinsky, que demorou cerca de trinta anos para finalizar a obra, hoje, consagrada como uma das mais influentes músicas do início do período moderno. Não foi fácil para Nijinsky, um jovem coreógrafo que iniciava sua carreira, lidar com a obra e com o compositor. Em nota, conta que, enquanto Stravinsky insistia em lhe ensinar teoria musical, o que ele queria saber eram as inspirações do compositor para sua criação. Muito difícil também foi acertar a marcação do balé, uma vez que quase toda a música estava fora do tradicional compasso utilizado no clássico.

Não foi casualmente que essa peça escandalizou a sociedade da França em sua estreia. O público não sabia como assimilar tantas mudanças e subversões, não estava preparado para recepcionar positivamente uma nova estética. A proposta coreográfica também foi rejeitada, por seu caráter primitivista, pelo resgate da ancestral arte rupestre. Você pode obter mais informações sobre a obra e sua história em: <https://www.infoescola.com/musica/a-sagracao-da-primavera/>; acesso em: 22 jun. 2020.

Momento de analisar

Comente com os alunos que os movimentos são rápidos e dinâmicos. Há uma constante oposição entre a solista e o grupo. A dança ocorre em contraposição, intercalando momentos solos e coletivos. A própria roupa vermelha da solista se diferencia dos tons terrosos do elenco geral. Há também um homem que acompanha a solista no início. A espacialidade também permite que a solista esteja sempre em destaque.

MODERNA

O grupo em segundo plano, realiza coreografias em conjunto com movimentos repetitivos. A textura do movimento é densa, e os movimentos parecem "sujos" ou "jogados", mas fazem sentido juntos no grupo de corpos que se move em segundo plano. Em um primeiro momento, nota-se a solista com grande expressividade e apenas girando sua cabeça lentamente. O grupo continua a se mover e tremem, chacoalham, sobem e descem, deslocando-se pelo espaço. Os braços participam da dança por completo. O homem que acompanha a solista a desloca para outro local do palco. Até que o conjunto para e se afasta em dois núcleos separados em oposição. Enquanto a solista anda, o grupo corre. Há sempre a oposição que pode ser lida como morte e vida. Oposição na cor, na espacialidade, no masculino e feminino, nas diferentes velocidades entre o lento e o rápido, entre a dupla e o conjunto. Todos se juntam de maneira bem próxima. O conjunto que agora tem o homem junto a eles mantém um movimento constante de marcação do tempo da música, enquanto a solista permanece imóvel com as mãos ao peito. Percebe-se uma grande expressividade que pode ser lida como dor, cansaço, tristeza ou até uma experiência de "quase morte". Existe uma pausa dramática. O elenco do conjunto anda devagar, o homem se deita no chão e a solista cai subitamente. Ela se levanta rapidamente e começa uma dança muito vigorosa, com braços e pernas que realizam movimentos densos e precisos. Os cabelos e o vestido movem-se junto, esvoaçantes. Ela dança com muita intensidade e mais uma vez há a oposição através do conjunto que olha sua movimentação. Todas essas oposições podem ser interpretadas como metáforas entre vida e morte.

Ressalte que "qualidade de movimento" refere-se às características que envolvem o movimento e tem como principal teórico Rudolf von Laban. A análise de movimento que ele desenvolve é utilizada como forma de descrição e registro de movimento cênico ou cotidiano, para pesquisa artística ou científica, como um método de treinamento corporal, seja com a finalidade de criação, de pesquisa, ou ainda terapêutica.

Comentário adicional sobre a seção "Papo aberto sobre a dança"

Em outubro de 2015, o artista Thiago Alixandre viveu uma experiência de esfera íntima transformadora. Sua irmã de 49 anos, ao tropeçar na escada de sua própria casa, caiu e fraturou a cervical, ficando tetraplégica. Ela sobreviveu e ficou aos cuidados do artista que usou técnicas de dança e eutonia para reabilitação dos movimentos dela.

O "projeto coreográfico" de reinstaurar o movimento no corpo imóvel e manter a vida foi interrompido por uma morte violentamente súbita, diagnosticada por tromboembolismo pulmonar. As doze paradas cardiorrespiratórias aconteceram nos braços do artista, sucedidas por massagens cardíacas na tentativa de recuperar a vida de sua irmã. A inútil decima terceira tentativa levou sua irmã ao óbito em seu colo.

Sabendo do contexto da obra, é mais fácil fazer as relações. Mas ainda que não tenham sido informados do contexto, os alunos poderão perceber muitos sentimentos através da dança do bailarino: angústia, dor, medo, tristeza, que se manifestam na movimentação e nas expressões faciais. Além disso, é possível dizer que o artista está lutando contra algo. Nesse caso, tentando evitar a morte da irmã ou, ainda, restabelecer a movimentação quando ela ficou paraplégica, antes de seu falecimento.

Comentário adicional sobre a seção "Expressão"

Etapa 1 - Assistindo aos vídeos

Sugerimos mais uma obra, caso tenha espaço no cronograma. Chama-se *Os corvos*, outro exemplo de obra que dialoga com a morte e que tem a participação de Luis Ferron, o artista que orientou o processo de John Lennon da Silva, desenvolvida em parceria com Luis Arrieta. A obra foi criada após a morte dos pais de Ferron em anos consecutivos (2012 e 2013).

Etapa 2 - Refletindo sobre os vídeos

Acompanhe as discussões e informe aquilo que achar necessário. São muitos os aspectos importantes a destacar: a obra clássica tem mais de 100 anos e foi um marco na história da dança; a movimentação traz a bailarina utilizando bastante seus braços, simulando o bater de asas de um cisne; a bailarina está nas pontas; sua expressividade toma o corpo como um todo; a dança é fortemente ligada à música. Sobre a versão de John Lennon, ele faz uma dança que faz parte da cultura *hip-hop*. Especificamente está dançando *popping* e utilizando da técnica de *waving,* técnica que simula a passagem de ondas pelo corpo. Esse é o principal elemento que ligam as duas obras. Luis Ferron percebeu tal potencial e

orientou o trabalho do jovem para que fizesse a releitura. Se achar conveniente, discuta com os alunos os aspectos eruditos e populares de cada versão, o reconhecimento de cada uma em seu *status* de arte, as roupas utilizadas, entre outros fatores que unem e distanciam o *ballet* russo da periferia de São Paulo ou de qualquer outra cidade deste país.

Capítulo 2 (LP) – Podemos falar sobre a morte

Este capítulo é totalmente dedicado ao tema morte, à finitude da vida, e pretende-se, com as leituras e atividades planejadas, mostrar o quanto essa temática precisa ser discutida, sem ser vista como algo que deve ser escondido, afinal, morrer faz parte da existência.

O percurso didático compreende, inicialmente, a análise e discussão de cinco textos literários que tratam da temática da morte: um texto indígena, um conto de Guimarães Rosa, uma narrativa de *videogame*, um poema de Manuel Bandeira e um miniconto de João Gilberto Noll. Ao transitar por cada um desses textos, pretende-se que os alunos revisem as características dos gêneros literários ou se apropriem dessas características, no caso de tais gêneros serem novidade para eles, e que também percebam como o tema morte é abordado por culturas, tempos e perspectivas diferentes. Em seguida, passa-se ao estudo de um texto teórico chamado *A história da morte*, do historiador Philipe Ariès, que compara o sentido do luto no passado e no presente, destacando o fato de a sociedade contemporânea ser perversa ao forçar as pessoas que o estão vivendo a superarem muito rapidamente essa situação. A partir dessa ideia, chega-se à constatação de que não é correto afirmar que, na atualidade, a questão da morte é escondida, pois, constantemente, ela é abordada pela imprensa e pela arte. Na sequência, os alunos discutem qual representação de morte é feita nos jornais e telejornais, sendo orientados a pesquisar material para saber como ela chega às pessoas, se é por notícias de violência, por notas de falecimento de pessoas que são referência social ou se é pela veiculação de notícias relacionadas à arte.

Para concluir o percurso planejado no capítulo, os alunos deverão entrevistar religiosos de várias crenças para montar um documento único na forma de um vídeo, no qual as várias entrevistas estarão reunidas. Tem-se, assim, um documento com falas diversas acerca do que é a finitude da vida.

Comentário adicional sobre o capítulo

Este capítulo tratará de um tema delicado, visto sob a perspectiva da CG 8, que se refere ao autocuidado, e à CG 9, que se assenta no desenvolvimento da empatia. Entendemos que o aluno do Ensino Médio está pronto para refletir sobre o tema de modo a ganhar condições de elaborar as mortes que eventualmente tenham atravessado suas experiências e aquelas que virão. Também é importante que não banalize a morte, como pode fazer ancorado na realidade violenta de algumas regiões e/ou nas representações artísticas (romances, filmes, *games* etc.) à disposição. Escolhemos tratar dela principalmente por meio de textos literários, pela sensibilidade que mobilizam, construindo uma linha de abordagem que propicie o diálogo franco sobre o assunto, experiências emocionais e, ainda, o afastamento necessário a uma análise objetiva.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugestão: *Nunca mais os beijos.* A avó olhava triste.

Verifique se, na construção proposta, os alunos deixaram de empregar os verbos de dizer "murmurou" e "suspirou" para criar a ambiguidade que não permite distinguir com clareza a voz da personagem e do narrador.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Divida os alunos em grupos e deixe que discutam a questão por cerca de 15 minutos. Em seguida, um representante de cada grupo expõe o posicionamento do grupo. Utilize esse material como orientação à sua turma para falas públicas; comente as apresentações observando a postura do falante, a altura de sua voz, o ritmo da fala etc.

Comentário sobre a seção "Expressão"

A atividade relaciona-se à CEL 2, que, em resumo, aponta a importância da compreensão de processos identitários que permeiam as práticas sociais da linguagem, respeitando a diversidade e a pluralidade de posições, e da atuação apoiado em valores democráticos e nos Direitos Humanos. Seguindo os pressupostos da BNCC para o ensino religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais, propusemos a investigação do fenômeno religioso, sem privilégio de nenhuma crença e com a finalidade de produção de conhecimento.

MODERNA

Capítulo 3 (EF) – Saúde é o que interessa?

O objetivo deste capítulo é propor que os alunos reflitam sobre a relação entre corpo, saúde e padrões de beleza, tendo como fio condutor a ginástica, mais especificamente a ginástica localizada, como prática corporal. Busca-se enriquecer a discussão apresentando-se dados sociais, históricos, culturais e econômicos associados a essa relação e problematizar alguns efeitos provocados pela perspectiva padronizada de beleza. Vincula-se a esse debate, ainda, a questão da finitude da vida, considerando que, para o jovem, o cuidado com a saúde muitas vezes é negligenciado.

Para ensejar as reflexões pretendidas, inicia-se o percurso didático com uma atividade de vivência. Na quadra, os alunos serão orientados a executar uma série de ginástica localiza, de modo que todos possam, na medida do possível, realizar os mesmos exercícios (o foco será em apenas um grupo muscular), com a mesma duração e com o mesmo período de descanso. Cabe ao professor mediar a execução dos exercícios, para que a aula seja segura para todos. Pretende-se com essa atividade reproduzir um formato comumente seguido em aulas coletivas de ginástica, pensadas para atender a um grupo de pessoas e que, por isso, desconsideram as condições físicas particulares de cada um. A ideia é permitir que os alunos reflitam sobre os efeitos da padronização nesse contexto e comecem a pensar sobre padrões de corpo e de beleza. Em seguida, por meio de um boxe "Lembra?", recupera-se o conceito de ginástica de condicionamento físico, associada ao cuidado com a saúde, para estabelecer uma relação com a ginástica localizada, cuja função é trabalhar grupos musculares específicos, conforme evidenciado pela execução da série de exercícios feita incialmente. Encerrando-se a vivência, faz-se uma roda de conversas para os alunos conversarem sobre como se sentiram durante a prática dos exercícios, se sentiram dificuldade em realizá-los ou não. Nesse momento, eles também devem ser estimulados a pensar sobre a finitude do corpo, o que justifica a importância de se manter uma rotina de exercícios físicos para manter a saúde e a longevidade.

Passa-se para o primeiro momento de leitura, no qual o curta-metragem *Em busca do corpo perfeito* é analisado. Trata-se de uma produção que retrata o desejo de uma mulher jovem, supostamente acima do peso, de ter um corpo magro e esguio. A proposta é os alunos pensarem sobre a padronização do corpo considerando as expectativas e as pressões sociais, e refletirem sobre o sofrimento que pode surgir quando uma pessoa se sente compelida a atender a um modelo.

Em seguida, apresenta-se uma sequência de três textos, de gêneros diferentes: o primeiro é um fragmento de um artigo científico intitulado "Corpo, mídia e *status* social: reflexão sobre padrões de beleza"; o segundo é um trecho de entrevista concedida pela *youtuber* Alexandra Gurgel, na qual ela trata do tema "gordofobia" e o terceiro é um fragmento de uma reportagem sobre a obra *Duplo Eu*, HQ que tem como tema a obesidade e a "gordofobia". Com a proposição desses três textos, pretende-se propor questões como: o conceito de saúde ampliada, padrão de beleza, pressão estética estimulada pela mídia, discriminação daqueles que não se encaixam nos padrões e relação da "gordofobia" com obesidade e saúde.

Com base nas reflexões construídas ao longo do capítulo, propõe-se uma atividade final, na seção **Bora pra quadra?**, em que os alunos, organizados em grupos, escolhem um grupo muscular para o qual deverão criar séries de ginástica localizada, planejadas com base em pesquisas e reuniões com o professor. Será preciso, também, pensar em como os exercícios podem atender a pessoas com condicionamento físico e corpos diferentes e, por isso, adaptações quanto à intensidade e tipo de movimento precisam ser previstas. Espera-se, com o desenvolvimento da atividade, que os alunos percebam que a prática de exercícios relaciona-se mais com o fato de o corpo, sendo finito, demandar cuidados para se manter saudável, do que com a necessidade de atender a padrões de beleza.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Antes de começar a atividade, apresente a ginástica localizada como uma possibilidade de exercício para a longevidade. O objetivo inicial da vivência é experimentar a ginástica localizada e conhecer algumas de suas possibilidades. Num segundo momento, promover uma reflexão sobre a padronização dos exercícios, que muitas vezes ocorrem nesse tipo de aula, e a partir disso pensar também nos padrões de corpo e beleza. Avalie as condições da turma e intercale, se necessário, períodos maiores de recuperação ou escolha variações menos extenuantes. Por exemplo, colocar 15 a 20 segundos de descanso após cada série, isto é, executa dez abdominais e descansa 15 segundos antes de iniciar a próxima série. Se considerar pertinente, existem alguns protocolos de testes físicos (teste de Cooper, por exemplo) que podem ajudá-lo a conhecer melhor o nível de aptidão física dos alunos. Entretanto, essa análise também pode ser feita a partir de uma avaliação contínua e progressiva do desempenho de cada um durante as aulas. Peça que todos façam a mesma quantidade de repetições e o mesmo período de descanso, posto que refletiremos sobre a padronização do exercício, que não considera as individualidades e as características de cada um. Assim, durante a prática, sem deixar de

EM MODERNA

prestar atenção à segurança dos alunos, estimule-os ao máximo para que ninguém desista ou tente fazer menos séries. Escolha uma música para acompanhar os exercícios e, assim, incentivar os alunos. Nesta atividade, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Comentário adicional sobre a "Roda de conversa da vivência"

Encaminhe uma reflexão sobre a finitude e a importância de alcançar um envelhecimento saudável por meio da prática de exercícios físicos, em especial da ginástica. Pensar a finitude requer uma preocupação com o processo, isto é, proporcionar aos alunos uma formação crítica que permita planejar como ter uma vida saudável e autônoma. Nesse contexto, a ginástica é pontuada como uma alternativa de exercício para a saúde.

Espera-se que os alunos consigam perceber, a partir da vivência, o quão problemático pode ser desconsiderar as diferenças que existem entre os corpos durante aulas coletivas. Ajude-os a notar que, em uma mesma aula de ginástica, o exercício pode ser intenso para alguém (que seja mais sedentário) e leve para outros (que sejam mais ativos), o que acontece devido a muitos fatores, que vão desde diferenças corporais até o quanto cada um mantém ou não uma rotina de exercícios. Relembre, nesse momento, a discussão sobre capacidades motoras, realizada na unidade anterior, pontuando que cada pessoa possui um nível de condicionamento físico. É importante que eles percebam que, quando as individualidades não são respeitadas, uma aula de ginástica coletiva pode colocar a saúde em risco, ocasionando dores, insatisfação pessoal por não ter conseguido executar determinado exercício e até mesmo lesões. Para auxiliá-los na discussão, faça perguntas como: "Será que todos conseguem seguir a mesma rotina de treino?"; "Os corpos são iguais?"; "Todos partem das mesmas experiências?"; "Como aulas de ginástica coletivas enxergam os seus alunos?".

Incentive os alunos a apresentar soluções a partir de suas experiências individuais. Indique que as adaptações são importantes para que todos possam adequar o exercício ao seu nível de condicionamento. O exercício pode, por exemplo, ser feito em uma intensidade mais leve, a carga/intensidade pode ser diminuída, o número de séries e repetições pode ser readequado, entre outras possibilidades. Para que eles alcancem essa percepção, não se esqueça de assumir a padronização durante a vivência, lembrando-os de que se trata de um exercício prático para que eles possam comparar com outras experiências de aula.

Caso avalie que os alunos terão dificuldades em identificar essas questões, organize a aula em dois momentos: no primeiro, indique a padronização; e, no segundo, realize adaptações, diminua as repetições para aqueles com menor condicionamento, ofereça cargas para os mais treinados, indique períodos maiores/menores de descanso, entre outras possibilidades.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Nesta atividade, os alunos construirão vivências com a ginástica localizada. Antes de iniciar o trabalho, apresente a eles, de acordo com a ilustração, os principais grupos musculares do corpo humano. Caso os alunos tenham acesso à internet no celular, eles podem iniciar as pesquisas na quadra; caso contrário, utilize a sala de computadores da escola ou indique que essa etapa seja feita em casa. Procure auxiliá-los a escolher práticas simples e que não exijam tantos materiais. O roteiro de trabalho de cada grupo pode ser feito no caderno, facilitando o planejamento e, consequentemente, a execução. Sugerimos duas possibilidades de organização dos exercícios, mas você pode orientar outras de acordo com sua metodologia de trabalho. É muito importante o seu acompanhamento em todas as fases de execução, para evitar que eles selecionem exercícios inadequados ou mesmo não se atentem às questões de recuperação e adaptação de movimentos para contemplar aqueles com menor aptidão física. Indicamos algumas perguntas no texto da atividade para que eles não se esqueçam de pensar sobre isso. Ao final, você pode fazer uma roda de conversa sobre como foi o processo de construção da atividade. Nesta atividade, trabalhamos, principalmente, as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Unidade 4 – *A experiência de estudar*

Capítulo 1 (Arte) – Pesquisar para apreciar

A análise de obras artísticas variadas para apresentar aos alunos conceitos não convencionais de arte e, partir disso, ensiná-los a desenvolver atividades de pesquisa, é o propósito deste capítulo. Sendo assim, o uso do boxe **Investigue** é frequente. A ideia é garantir uma postura ativa dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Em um primeiro momento de leitura, propõe-se a análise de dois poemas concretos. Os alunos devem analisar se se tratam, de fato, de poemas e a discussão deve ser conduzida no sentido de que reconheçam

MODERNA

que sim, embora se trate de um modelo não convencional. Explora-se, então, o ineditismo do movimento da arte concreta no Brasil, cuja linguagem, completamente inovadora, enseja o surgimento de publicações editoriais independentes, como a revista *Noigandres*. Na sequência, apresenta-se uma obra da artista Lygia Pape, intitulada "Tecelares", que utiliza a técnica da xilogravura, formas geométricas e também os veios da madeira para destacar a materialidade do suporte utilizado. A proposta é os alunos pensarem em pontos de contato entre a obra de Lygia e os poemas-cartazes.

Em um segundo momento de leitura, a partir da apresentação de uma obra da artista Regina Silveira intitulada "Anamorfa", os alunos são convocados a colocar em prática algumas habilidades na realização de diversas ações. Uma delas é pesquisar sobre a técnica da serigrafia utilizada pela artista, informação que consta na legenda da obra produzida por ela. Eles aprendem, inclusive, a ler a legenda, não apenas para obterem as informações técnicas da obra, mas também, com base nela, buscarem outras que possam ser relevantes para a compreensão do trabalho artístico exposto. Depois, valendo-se do fato de a imagem da obra de Regina Silveira ter sido publicada em uma revista independente intitulada *Zero à Esquerda*, os alunos têm a oportunidade de conhecer formas não tradicionais de publicação e de pensar sobre o objetivo delas.

Por fim, os alunos são apresentados ao fanzine, publicação independente de baixo custo e acessível, produzida, principalmente, a partir de fotocópias. Destaca-se também o fato de elas, atualmente, valerem-se de uma linguagem mais rebuscada do que aquela inicialmente usada, quando surgiu com o movimento *punk*. Depois de pesquisarem mais informações sobre esse tipo de publicação, eles desenvolverão uma atividade prática que consiste, justamente, na elaboração de um fanzine, fechando o percurso didático planejado para o capítulo.

Comentário adicional sobre a seção "Leitura 1"

No texto original da *Art Concret*, assinado por Carlsund, Doesburg, Hélion, Tutundjian e Wantz, os artistas reivindicavam os seguintes pontos: "1º A arte é universal; 2º A obra de arte deve ser inteiramente concebida e formada pelo espírito antes de sua execução [...]; 3º O quadro deve ser inteiramente construído com elementos puramente plásticos, isto é, planos e cores. Um elemento pictural só significa a 'si próprio' e, consequentemente, o quadro não tem outra significação que 'ele mesmo'; 4º A construção do quadro, assim como seus elementos, deve ser simples e controlável visualmente; 5º A técnica deve ser mecânica, isto é, exata, anti-impressionista; 6º Esforço pela clareza absoluta". (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. *Arte concreta*. São Paulo, 17 set. 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3777/arte-concreta>. Acesso em: 30 jun. 2020.)

Assim, os concretistas objetivavam uma arte universal, composta de planos e cores executados com nitidez, precisão e de maneira mecânica, com forma e ritmo governados por princípios matemáticos.

Capítulo 2 (LP) – Estudar para uma, estudar para muitas

Este capítulo tem como foco o aprender a estudar e é dedicado a ajudar os alunos a ficarem mais conscientes dos processos que realizam quando a escola solicita a eles uma série de atividades. O objetivo é torná-los, portanto, mais conscientes das estratégias que a escola utiliza para fazê-los aprender, estimulando o protagonismo deles nesse processo; em lugar de executarem uma tarefa porque foram solicitados a fazê-la, são levados a pensar por que a estão fazendo e qual o significado de cada uma das estratégias utilizadas pela escola.

Espera-se que eles se apropriem da percepção de como realizar esse processo da melhor forma, tornando-se aptos a selecionar os processos que lhes parecerem melhores.

Na primeira parte do capítulo, os alunos percorrem uma série de atividades: estudam marginálias em textos, a produção de perguntas, o fluxograma, analisam questões do Enem de várias áreas para entender como funcionam os distratores e aprendem como fazer uma análise literária. Ao propor tal diversificação de atividades objetiva-se mostrar aos alunos que, ao realizarem cada uma delas, estão desenvolvendo habilidades diferentes, ampliando o repertório de como se preparar para situações, por exemplo, de avaliação. Na segunda parte, eles veem dicas de especialistas sobre como estudar e têm de avaliar se podem ou não incorporar essas sugestões, se elas fazem ou não sentido para eles.

Como atividade final, a proposta é que façam marginálias criativas em livros que ficarão dispostos em uma pequena biblioteca dentro da sala de aula. Pretende-se que cada volume de uma mesma obra seja compartilhado entre os alunos enquanto fazem a leitura dele. Eles serão orientados a conduzir esse compartilhamento da seguinte forma: enquanto um lê um livro, faz anotações nas margens das páginas para que o próximo a pegar o mesmo livro leia essas anotações e faça mais outras. Por meio desse diálogo, então,

os alunos socializam o conteúdo da leitura, apoiando-se no processo de compreensão do texto literário, e passam por uma experiência de fruição estética, compartilhando impressões sobre ele.

Comentário adicional sobre o capítulo

Este capítulo relaciona-se ao campo das práticas de estudo e pesquisa e dialoga, principalmente, com a habilidade EM13LP28. Seu objetivo é ajudar os alunos a encontrar estratégias para organizar seus estudos e realizar leituras de maneira produtiva. São abordados gêneros textuais ligados à prática do ensino e propostas atividades de várias áreas, familiares a eles.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Para que os alunos testem as questões produzidas, forme grupos (sugerimos quartetos). Os alunos devem responder às questões dos colegas de grupo, no caderno, sem fazer nenhum comentário. Devem também avaliar o nível de dificuldade. No final, os integrantes do grupo devem se reunir, verificar o gabarito e conversar sobre o processo, avaliando se as questões estavam precisas e se, na opinião deles, eram interessantes.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Os alunos podem discutir em grupos de 6 a 8 participantes para que escutem várias opiniões. É esperado que vejam Brás Cubas como um sujeito fútil, para quem a educação é um instrumento destinado a criar uma imagem de homem culto. Ele não a valoriza nem se dispõe a fazer esforço para ter uma formação consistente. A partir daí, os alunos podem avaliar seus planos, falar dos obstáculos que enfrentam para sua formação, falar de seus esforços etc. Essa discussão dialoga com o conjunto de atividades do capítulo, centrada na percepção de que é preciso ter uma postura ativa e consciente diante do processo de aprendizagem.

Comentário sobre a seção "Expressão"

Neste projeto, os alunos serão convidados a realizar marginálias para "conversar" com o autor de uma obra literária e com outros leitores. Trata-se de uma atividade que promove o compartilhamento de gostos e a socialização de avaliações de um objeto artístico, conforme indicam as habilidades EM13LP20 e EM13LP21. Permite, ainda, o compartilhamento dos sentidos construídos no ato da leitura e o exercício do diálogo cultural, como prevê a habilidade EM13LP46.

Capítulo 3 (EF) – Que história é essa de nobre esporte bretão?

A proposta deste capítulo é tratar da sociogênese do esporte, ou seja, da origem do processo de desenvolvimento do esporte moderno.

Inicialmente, pede-se aos alunos que, em grupos, criem uma história anedótica ou folclórica sobre a origem do esporte. Trata-se de um exercício criativo, lúdico e sem compromisso com a realidade, feito para sensibilizar os alunos sobre o tema do capítulo.

Em seguida, faz-se um primeiro momento de leitura, com um texto escrito por Eric Dunning, no qual são recuperadas informações sobre práticas corporais realizadas na Antiguidade e durante o feudalismo, com o propósito de discutir a nomenclatura de tais práticas, que não podem ser chamadas de esporte, pois tinham uma função diferente (religiosa ou de preparação para a guerra, por exemplo) daquela possível de reconhecer em práticas consideradas esportivas na modernidade. Sendo assim, os alunos aprendem que "esporte" é um conceito moderno. Depois, no boxe **Biblioteca cultural**, os alunos são convidados a conhecer, por meio de uma leitura, algumas curiosidades sobre as práticas corporais da Antiguidade e desafiados a interpretar os equívocos conceituais de classificar essas práticas como esportes.

Passa-se para uma atividade de vivência na seção **Bora pra quadra?**, na qual os alunos, a princípio, participam de um jogo com poucas regras, remetendo às práticas da época pré-moderna, e, à medida que ele se desenrola, outras vão sendo inseridas, aproximando-se de um modelo de prática esportiva. O objetivo é fazê-los reconhecer o processo de mudança sofrido pelo esporte ao longo do tempo e a importância do regramento para as práticas modernas.

Faz-se, na sequência, um segundo momento de leitura, focalizado na história do esporte, surgido entre os séculos XVII e XIX, na Inglaterra. O propósito é discutir com os alunos motivos que explicam o surgimento do esporte na sociedade inglesa e perceberem que, no século XVIII, o fato de apenas os ingleses estarem

MODERNA

organizados politicamente segundo os fundamentos da democracia parlamentarista foi um fator que propiciou o surgimento de práticas esportivas regradas.

Depois, os alunos farão, na seção **E se a gente fizesse uma animação em *whiteboard*?**, uma atividade de expressão. Valendo-se das técnicas possibilitadas por essa linguagem, os alunos, organizados nos mesmos grupos da primeira atividade prática, farão a animação com o intuito de superar as especulações sobre a origem do esporte, utilizando as informações históricas às quais tiveram acesso ao longo do capítulo.

Comentário adicional sobre a seção "E se a gente reinventasse a história do esporte?"

Esta atividade pode ser desenvolvida na sala de aula ou em qualquer outro espaço no qual os alunos possam ficar à vontade para desenvolver o trabalho em grupo de elaboração de um texto sobre a origem do esporte.

Procure dividir a turma em grupos de cerca de seis a oito integrantes cada – esses grupos voltarão a trabalhar juntos na seção **E se a gente fizesse uma animação em *whiteboard*?**, ao final do capítulo. A proposta é desenvolver um exercício lúdico e criativo, sem compromisso de fidedignidade com os dados históricos. Os alunos devem ser estimulados a brincar com a história da forma mais criativa possível, estabelecendo apenas o compromisso com algum tipo de racionalidade interna, ou verossimilhança, que torne essa narrativa lógica, mesmo que de forma fictícia. Fique atento para evitar que sejam criadas, nas narrativas, situações de desrespeito aos direitos humanos ou naturalização de preconceitos. Após o processo criativo, cada grupo fará a apresentação de seu texto para o restante da turma, podendo explorar a criatividade e fazer uso de outras linguagens, como a dramatização ou a narração dialogada, por exemplo. Para encerrar a atividade, realize uma roda de conversa na qual a turma possa avaliar a experiência, expressando suas sensações e opiniões e relatando se identificam alguma relação das "histórias" contadas com a real origem dos esportes.

Comentário adicional sobre o boxe "Biblioteca cultural"

Ressalte que as sete atividades citadas pela autora não poderiam ser consideradas como esportes, pois apresentavam um grau de violência incompatível com o que modernamente toleramos nessas práticas. Divida a turma em grupos e proponha uma pesquisa sobre quais eram as modalidades disputadas nos Jogos Olímpicos da Antiguidade. Primeiramente, peça que levantem apenas os nomes das modalidades. Em seguida, escreva todos os nomes das modalidades na lousa ou projete-os. Solicite que cada grupo escolha uma ou duas delas para uma pesquisa mais aprofundada. Por fim, em outra aula, organize a apresentação das modalidades escolhidas e discuta com todos as características de cada uma delas, a expressão de violência presente e pontos que poderiam aproximá-las dos esportes tal como os conhecemos hoje.

Comentário adicional sobre o boxe conceito (Esporte)

Ao apresentar o conceito de esporte para a turma, aproveite para testar com eles a compreensão desse conceito, solicitando que apliquem os três critérios a diferentes práticas corporais, identificando quais são e quais não são esportes e por quais motivos. Exemplos:

- Basquetebol: é esporte. Justificativa: é competição entre seres humanos, possui regras universais (é jogado da mesma forma em qualquer parte do mundo) e possui uma federação internacional que estrutura a modalidade e federações nacionais subordinadas a ela.
- Queimada: não é esporte. Justificativa: é competição entre seres humanos, mas as regras não são universais (cada localidade pode ter regras próprias) e não existe uma organização institucional estruturada.
- Caminhada: não é esporte. Justificativa: é praticada por seres humanos, mas não é competição e não existem regras nem organização institucional estruturada.
- Forró (dança): não é esporte. Justificativa: é praticada por seres humanos, mas não há competição nem regras universais, além de não ser normatizada por um sistema institucionalizado.

É importante, ainda, considerar que, apesar de existirem outras definições mais precisas e sofisticadas para o esporte, essa contempla critérios gerais capazes de estabelecer uma delimitação satisfatória em relação a outras práticas corporais.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem" do Especial Enem

Uma falha bastante comum é que os alunos, embora entendam intuitivamente que as informações selecionadas podem ser relacionadas, não consigam explicitar essas relações. O efeito disso é um parágrafo em

MODERNA

que as informações são apenas justapostas, relacionando-se somente pelo fato de tratarem de um mesmo tema. Observe o exemplo a seguir:

"Além disso, vivemos em uma cultura machista. Segundo Simone de Beauvoir, o significado de 'ser mulher' não é natural, mas construído. Por isso, mulheres acabam por receber salários menores que os dos homens.".

Perceba que as relações entre as informações contidas nos três períodos não são estabelecidas de forma clara. A afirmação de que vivemos em uma cultura machista, por exemplo, não é comprovada pela referência à afirmação de Simone de Beauvoir. Para que essas informações estejam relacionadas de maneira produtiva, é preciso explicitar que a construção do que significa ser mulher em nossa sociedade implica uma restrição de formas de socialização.

É mais difícil estabelecer uma relação entre o segundo e o terceiro períodos. Isso indica que a informação selecionada não é pertinente para o argumento construído.

Atente para esse tipo de falha e, quando notá-la, peça que os alunos expliquem de maneira mais precisa as relações entre as informações. Se eles não conseguirem, explique que isso provavelmente se deve a uma falha na seleção das informações.

Se julgar pertinente, explore o exemplo oferecido como gabarito. Nele, a afirmação de que vivemos em uma "cultura machista" é explicada pela constatação da distribuição desigual de papéis sociais – que, por sua vez, é comprovada por um exemplo dessa desigualdade.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. *Cultura letrada*: literatura e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ALVES, L.; MINHO, M.; DINIZ, M. Gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, L.; ULBRICHT, V. et al. (org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

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

BALTAR, Marcos *et al*. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 159-172, jun. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3642/2944>. Acesso em: 8 set. 2020.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROS-MENDES, Adelma N. N. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental*: 3º e 4º ciclos: algumas reflexões. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARROS-MENDES, Adelma N. N. *Projeto de pesquisa-ação*: os gêneros textuais e sua didática; uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa/materna. Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2008-2011.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane H. R. (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 25-67.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,* ano 1, n. 1, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BOAL, A. *Teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BORGES, M.; CHACHÁ, S. *et al*. Aprendizado baseado em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 3, n. 47, p. 301-307, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conheça as cinco competências cobradas na redação do Enem. Brasília, 17 out. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>. Acesso em: 2 set. 2020.

MODELO

BRASIL. Lei Federal nº 13.185 de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 13.185 de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Educação Física. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio*: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Koellreutter educador*: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). *Língua portuguesa*: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz / Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARRASCOZA, J. C. Medo. *In*: CARRASCOZA, J. C. *Aquela água toda*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CASTAMAN, A. *et al*. Painel Integrado: Material Didático-Pedagógico Facilitador do Processo de Ensino e Aprendizagem. *In*: EDUCARE – XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25458_12179.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA (CVV). *Cartilha*. Falando abertamente sobre suicídio. 2020. Disponível em: <https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Cartilha-Falando-Abertamente-2020-vers%C3%A3o-impress%C3%A3o-A4.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

CLARE, Nícia A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia*, Cadernos do CNLF, 2002. Série: Leitura e ensino de língua. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DWECK, Carol. *Mindset*: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2017.

ERIKSON, Erik. *Identity*: Youth and Crisis. New York: Norton, 1968.

ESTANISLAU, R.; BRESSAN, R. A. *Saúde mental na escola*: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FARDO, M. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas tecnologias na educação,* Cinted, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2013.

FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1994. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/446Couceiro.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

FONSECA, V. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem*: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes; 2008.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

FREIRE, N. A.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *bullying*. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 55-60, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006>. Acesso em: 22 maio 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRISON, L. M. B. *Autorregulação da aprendizagem*: atuação do pedagogo em espaços não escolares. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2739/1/000385720-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan.-jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

GAVRIN, A. Just-in-Time Teaching. *Metropolitan Universities Journal*, v. 17, p. 9-18, jan. 2006. Disponível em: <https://journals.iupui.edu/index.php/muj/article/download/20284/19877/0>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

GOULEMOT, Jean M. Présentation et Notes. *In*: ROUSSEAU, J.-J. *La nouvelle Héloïse*. Paris: Librairie Générale Française, 2008.

MODERNA

GOULEMOT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (dir.). *Práticas da leitura*. Iniciativa de Alain Paire. Tradução Cristiane Nascimento. Introdução Alcir Pécora. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GOULEMOT, Jean M. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aesthesis* e *katharsis*. *In*: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (coord.). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

KRAEMER, Maria E. P. *A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. 2005. Disponível em: <https://www.gestiopolis.com/avaliacao-aprendizagem-como-processo-construtivo-de-um-novo-fazer>. Acesso em: 20 set. 2020.

KURY, A. de G. *Novas lições de análise sintática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LAPA, Z. L. *Valentes contra o bullying*: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4901.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 30 maio 2020.

LOPES NETO, A. A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5 (supl.), p. S164-S172, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>. Acesso em: 22 maio 2020.

LOUPPE, Laurence. *A poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orpheu Negro, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). *Língua portuguesa*: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MAZUR, E. *Peer instruction*: a user's manual. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, A.; ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Espaço pedagógico*, v. 25, p. 261-276, maio-ago. 2018.

MUSZKAT, M. *Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações*. São Paulo: Sumus Editorial, 2007.

NEVES, Maria H. de M. *Gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NOEMI, D. Pensamento computacional: saiba como aplicar à realidade das escolas. *Escolas Disruptivas*, 7 jan. 2020. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/pensamento-computacional/>. Acesso em: 30 maio 2020.

NUNES, T. Metodologias ativas: Just-in-Time Teaching – JiTT. In: *Ponto didática*. Disponível em: <https://pontodidatica.com.br/just-in-time-teaching-jitt>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Departamento de Saúde Mental. *Prevenção do suicídio*: um manual para profissionais da saúde em atenção primária. Transtornos mentais e comportamentais. Genebra, 2000. Disponível em: <https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_phc_port.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório mundial de violência e saúde*. Genebra, 2002. Disponível em: <http://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

PEREIRA, Antonio Carlos Amador. *O adolescente em desenvolvimento*. São Paulo: HARBRA, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivaninha*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

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

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

EM MODERNA

RELATÓRIO NACIONAL DE PROMOÇÃO DE SAÚDE. Brasília, 2002. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_prom_saude.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

ROJO, Roxane H. R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCN. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane H. R. *O livro didático de língua portuguesa no Ensino Fundamental*: produção, perfil e circulação. Relatório final da pesquisa CNPq.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. *Escola Conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671>. Acesso em: 8 set. 2020.

SACCONI, Luiz. *Nossa gramática*: teoria e prática. 27. ed. São Paulo: Atual, 2001.

SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAMOYAULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec: Aderaldo & Rothschild, 2008. (Coleção Linguagem e Cultura, 40).

SAMPAIO, S. *Empatia para crianças e adolescentes*: 50 questões para aprimorar a compreensão do outro. Matrix, 2019. (BARALHO)

SCAVACINI, K. *O suicídio é um problema de todos*: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção e na posvenção do suicídio. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26102018-155834/publico/scavacini_do.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011a.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011b.

SCHNEUWLY, Bernard *et al*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIEGEL, Daniel J. *Cérebro adolescente*: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução de Ana Claudia Hamati. São Paulo: nVersos, 2016.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (org.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Saúde Escolar. *Guia prático de atualização*: *bullying*. 2017. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/20032d-GPA_-_Bullying.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 5. ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*. 2. ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69--83, abr. 2001.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*: da modinha à lambada. São Paulo: ART, 1991.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (org.). *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos%20em%20conflito.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Concepção de gramática*: gramática e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

VALENTE, J. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, edição especial n. 4, p. 79-97, 2014.

WANIS, R. Aplicação da metodologia *Peer Instruction* em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2015.

WING, Jeannette. "Pensamento Computacional – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar". *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*: uma proposta para o currículo escolar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MODELO

WILTON ORMUNDO

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

CRISTIANE SINISCALCHI

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

ALINE FERNANDA FERREIRA

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* Rio Claro-SP). Mestra e Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* de Rio Claro). Professora de Educação Física na rede municipal de Rio Claro e autora de livros didáticos.

IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* Rio Claro-SP). Mestra e Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* de Rio Claro). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP (*Campus* Capivari-SP) e autora de livros didáticos.

OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR

Doutor em Educação Física pela Unicamp-SP. Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* Rio Claro). Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* Rio Claro). Docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar-SP (*Campus* São Carlos). Coordenador e docente do núcleo UFSCar do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF. Atuou como professor e coordenador de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por 12 anos. Autor de livros didáticos e paradidáticos na área de Educação Física.

PRISCILLA VILAS BOAS

Bacharela e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Coordenou a área de Dança da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. Participou das discussões e da elaboração da BNCC. Autora de livros didáticos, livros e revistas especializados na área. Professora de Arte em escolas das redes pública e privada por 20 anos.

SE LIGA NAS LINGUAGENS

Experimenta PERTENCER!

as experiências de *participação política*, de ser *jovem*, da *finitude* e de *estudar*

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Coordenação editorial: Roberta Vaiano
Edição de texto: Ademir Garcia Telles, Debora Lima, Felipe Bio, Sueli Campopiano, Valéria de Freitas Pereira
Assistência editorial: Ana Paula Tietze da Cunha, Cintia Afarelli, Daniel Maduar Carvalho Mota, Felipe Amorim, Simone Herchcovitch de Castro
Apoio pedagógico: Andrea Vilas Boas Bourgogne, Felipe Amorim, Guilherme Oliveira, Heitor de Andrade Rodrigues, Igor Gasparini, Júlio Cattai, Leila Modenese, Luisa Marsiglio, Luiz Antonio Farina, Natasha Sant'Anna, Martha Maccaferri, Ricardo Sato
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Douglas Rodrigues José
Capa: Daniela Cunha
Foto: iStock / Getty Images
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Rodolpho de Souza
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Luciana Garcia, Renata Palermo, Renato Bacci, Vera Rodrigues
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Aline Chiarelli, Etoile Shaw, Junior Rozzo, Susan Eiko
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa, Fábio Roldan
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

Se liga nas linguagens. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Vários autores.
Obra em 6 v.
Conteúdo: Experimenta atuar! As experiências políticas, artísticas, críticas e de divulgação de conhecimento -- Experimenta enxergar! As experiências profissionais, identitárias, jornalísticas e de busca de informação -- Experimenta pertencer! As experiências de participação política, de ser jovem, da finitude e de estudar -- Experimenta se situar! As experiências de se posicionar, de não temer o novo, da curadoria e da exposição -- Experimenta dialogar! As experiências midiáticas, de reconhecimento de direitos, de diálogos da arte e de produção de conhecimento -- Experimenta compartilhar! As experiências de compartilhar quem se é, de engajar, de comentar e de descobrir e informar

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio)

20-38409 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino integrado : Livro-texto : Ensino médio 373.19

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

Apresentação

Querido aluno e querida aluna,

Já faz alguns anos que vocês estão na escola e muitos livros já passaram por sua vida de estudante. Os livros de literatura com os quais conviveram até hoje – com exceção dos autores contemporâneos – não são nada diferentes daqueles que estiveram nas carteiras de seu pai, de sua mãe ou até mesmo de seus avós e bisavós (se eles tiveram a oportunidade preciosa de estudar formalmente). Os clássicos de Machado de Assis, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Lima Barreto são iguais sempre, ainda que possam ser lidos e relidos de diferentes formas pelas diferentes gerações. Mas o mesmo não se pode dizer dos livros didáticos. Eles mudaram bastante nas últimas décadas. E isso é bom.

Esta coleção inaugura um Novo Ensino Médio. Ela estreia uma escola alinhada com um documento pioneiro no Brasil: a *Base Nacional Comum Curricular*. A BNCC – como é conhecida – estabelece aprendizagens essenciais a que todas as alunas e alunos brasileiros têm direito como cidadãos. São muitas novidades boas e uma delas diz respeito à maneira como se organiza o material: vocês receberão um volume organizado por área de conhecimento, a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Arte, Língua Portuguesa e Educação Física estarão juntas em unidades ancoradas em uma *experiência* comum. O educador espanhol Jorge Larrosa Bondía chama de *experiência* aquilo que verdadeiramente "nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Procuramos criar vivências que os atravessem, ou seja, que possam transformar seu olhar sobre vocês, os outros e o mundo.

O conjunto das quatro unidades deste volume convida vocês a refletir sobre suas várias instâncias de *pertencimento* no mundo, acessando diferentes linguagens e criando por meio delas. Para isso, vocês serão chamados a mergulhar nas experiências *de participação política* (porque a política está em tudo), *de ser jovem* (para que possam viver intensamente e com responsabilidade essa fase), *da finitude* (porque é saudável e necessário falar da morte) e *de estudar* (porque isso também se aprende). Essas *experiências* foram rigorosamente pensadas e selecionadas pelos autores e autoras deste livro para que vocês possam, como jovens, ter a certeza de que podem (e devem) atuar sobre sua realidade, transformando-a.

Nós e seus professores e professoras ficaremos muito felizes de acompanhar vocês nesta trajetória nova, mas com a certeza de que não somos os protagonistas deste livro. Agora ele ganha sentido porque está em suas mãos.

Bem-vindos ao mundo da linguagem.

MODERNA

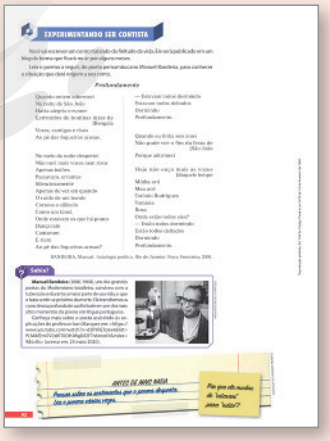
Conheça seu livro

Este seu livro está dividido em quatro unidades, cada uma delas inspirada em uma experiência, mobilizada por atividades das áreas de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física.

Em cada unidade, os capítulos apresentam sempre uma **Leitura** ou mais, relacionada à experiência da unidade.

Em **Se eu quiser aprender +**, você amplia e aprofunda seu conhecimento sobre um tópico específico.

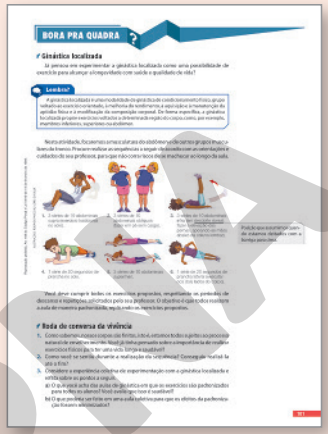
Em **Experimentando ser.../escrever...**, você é orientado na produção de textos relacionados às experiências propostas.



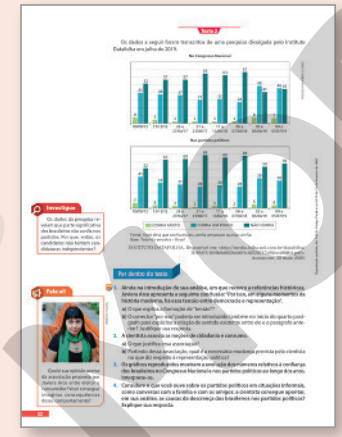
Em **E se a gente...?**, você tem a oportunidade de realizar atividades de criação, pesquisa, discussão etc. a partir de propostas diversificadas.

MODERNA

Para desenvolver sua capacidade de argumentação, você faz um **Bate-papo de respeito** com um especialista, usando aquilo que aprendeu.



Você e seus colegas poderão realizar um projeto em **Expressão** ou participar de uma vivência corporal em **Bora pra quadra?**.



Os capítulos têm diferentes boxes: para apoiar o seu estudo – **Lembra?** e **Dica de professor** –, para ampliar informações – **Sabia?**, **Biblioteca cultural** e **Investigue** –, para provocar a discussão – **Fala aí!** –, para fazer pensar no projeto de vida – **Inspira?** – e para se conscientizar das habilidades do pensamento computacional – **É lógico!**.

Professor, leia comentários e orientações sobre as faixas da coletânea de áudios, indicadas nos capítulos voltados ao estudo de Música, no **Suplemento para professor**.

Coletânea de áudios

Com o objetivo de ampliar e aprofundar o ensino de Arte, há uma coletânea de áudios que dialoga com os capítulos voltados ao estudo da Música.

E mais! Em **Especial Enem**, você se prepara para produzir textos nesta prova tão importante para seu projeto de vida.

Sumário

Apresentação 3

Conheça seu livro 4

UNIDADE 1 – A experiência da participação política 9

Capítulo 1 **Quando a música quer ser crítica** 10
Leitura 1. "Passarinhos" (videoclipe)*, Emicida 10
Bate-papo de respeito – Emicida 12
E se a gente criasse um *podcast* sobre *rap*? 13
Leitura 2. "Etnia", Chico Science & Nação Zumbi 14
Expressão – *Com meu* rap, *digo o que penso* 16

Capítulo 2 **Política é coisa séria** 18
E se a gente criasse um candidato? 18
Leitura 1. *Ao verem Odorico, Mestre Ambrósio e Zelão deixam o balcão. Moleza para de tocar*, Dias Gomes 19
Leitura 2 21
Texto 1 – Entrevista com Javiera Arce 21
Texto 2 – Pesquisa, Instituto Datafolha 22
Leitura 3. *Cota para o exercício da atividade parlamentar* 23
E se a gente fiscalizasse? 24
Experimentando o engajamento 25
Bate-papo de respeito – Silvio Luiz de Almeida 27
Leitura 4. A participação popular; Emenda 77 27
Se eu quiser aprender + ... 30
O efeito persuasivo 30
Desafio de linguagem – Parágrafo persuasivo 31
Leitura 5. Projeto Colab 31
Leitura 6. "Cantando na chuva" (*performance*), B. Reale 32
Expressão – *Participando da vida pública* 33

Capítulo 3 **Tem esporte na minha comunidade?** 34
Leitura 1. *O esporte, seus sentidos e um modelo de classificação pela lógica interna* 34
Bora pra quadra? – *Festival esportivo* 36
Leitura 2. *Financiamento do esporte e lazer*, F. Mascarenhas e outros 38
E se a gente produzisse um diagnóstico? 39

UNIDADE 2 – A experiência de ser jovem 41

Capítulo 1 **Representar para documentar a (nossa/sua) realidade** 42
Leitura 1. "Amadores" (espetáculo teatral), Cia. Hiato 42
Bate-papo de respeito – Leonardo Moreira 44
E se a gente reescrevesse a nossa história? 45
Leitura 2. "Fale sobre mim" (dramaturgia), L. Rangel e alunos 47
Expressão – *Nós, em mosaico* 49

Capítulo 2 **Juventude(s)** 52
Leitura 1. "Nosso labirinto e seus ecos" 52
E se a gente se apresentasse? 53
Leitura 2 54
Texto 1 – "Post", B. Magalhães 54
Texto 2 – Webquadrinho, J. Franco 55
Texto 3 – *Continue vivo* (webquadrinho), R. Segal 56
E se a gente trocasse dicas? 57
Leitura 3. *Alvo de críticas, passinho é uma atualização de efervecências do Recife* 58
Bate-papo de respeito – *Juventude e políticas sociais no Brasil*, IPEA 60
E se a gente dançasse o passinho? 61
Leitura 4. Discurso de abertura da Conferência do Clima 2019, P. Costa 62
Se eu quiser aprender + ... 63
As várias vozes no texto 63
Desafio de linguagem – Quarta voz 64
Experimentando ser orador 64
E se a gente debatesse? 66
Texto 1 – *Ok boomer* (meme) 66
Texto 2 – "*Ok boomer*" 66
E se a gente pesquisasse? 67

* Os títulos deste Sumário sem o destaque itálico ou negrito indicam o assunto tratado, para facilidade de localização.

MODERNA

E se a gente organizasse o percurso? 68
Expressão – Cosplay *na escola?* 68

Capítulo 3 **Saúde na juventude: preciso me preocupar?** 70
E se a gente construísse um glossário de modalidades da ginástica? 70
Leitura. *Problemas sociais e de saúde na adolescência*, M. C. S. Minayo e L. Gualhano 73
Bora pra quadra?
Atividade 1 – *Aquecendo com fundamentos ginásticos* 74
Atividade 2 – *Ginástica de condicionamento físico: aeróbica* 74
Atividade 3 – *Aumentando a carga* 74
E se a gente fizesse um folheto informativo? 75

UNIDADE 3 – A experiência da finitude . 76

Capítulo 1 **Dançar a morte é possível?** 77
Leitura 1. "Estudos para Macabéa" (vídeo), V. Sala 77
Bate-papo de respeito – Vera Sala 79
E se a gente dançasse? 79
Leitura 2. "IN-TRÓPICOS" (*vídeo-teaser*), T. Alixandre 82
Expressão – *Relendo um clássico* 83
"A morte do cisne" (vídeos), M. Fokine/J. L. da Silva 84

Capítulo 2 **Podemos falar sobre a morte** 86
Leitura 1. *O Povo das Águas*, S. Katy 86
Leitura 2. *Fita verde no cabelo: nova velha estória*, J. G. Rosa 87
Se eu quiser aprender + ... 89
Os tipos de discurso 89
Desafio de linguagem – Discurso indireto livre 90
Leitura 3. "Passage" (*game*), J. Rohrer 90
Experimentando ser contista 92
Profundamente, M. Bandeira 92
Leitura 4. *Grêmio*, J. G. Noll 94
E se a gente escrevesse um miniconto? 95
Bate-papo de respeito – Marina Colasanti 95
Leitura 5. "História da morte no Ocidente", P. Ariès 96
E se a gente participasse de uma mesa-redonda? 97
Expressão – *Como as religiões veem a finitude?* 98

Capítulo 3 **Saúde é o que interessa?** 100
Bora pra quadra? – *Ginástica localizada* 101
Leitura 1. "Slimtime" (curta-metragem), B. Avril e outros 102
Leitura 2 102
Texto 1 – *Corpo, mídia e* status *social: reflexões sobre os padrões de beleza*, G. Flor 102
Texto 2 – *Alexandra Gurgel: "Eu era gordofóbica comigo e com os outros"*, C. B. Braga 103
Texto 3 – *O excesso de peso e a saúde*, J. D. Lima 103
Bora pra quadra? – *Ginástica localizada em ação* 105

UNIDADE 4 – A experiência de estudar 107

Capítulo 1 **Pesquisar para apreciar** 108
Leitura 1. Poemas-cartazes, A. Campos/D. Pignatari 108
Leitura 2. "Anamorfa" (serigrafia), R. Silveira 111
Bate-papo de respeito – Aracy Abreu Amaral 113
Expressão – *Pra criar um zine* 113

Capítulo 2 **Estudar para uma, estudar para muitas** 116
Leitura 1. A marginália 116
E se a gente fizesse uma marginália? 117
D. Pedro II e a última Corte, J. M. de Carvalho 118
E se a gente fizesse perguntas? 120
E se a gente explorasse esquemas? 120
Leitura 2. Resolução de questões de múltipla escolha 122
Se eu quiser aprender + ... 126
Os distratores em questões de múltipla escolha 126
Desafio de linguagem – Elaboração de questão de múltipla escolha 127
Experimentando estudar literatura 127
A Federico García Lorca, C. D. de Andrade 127
E se a gente pensasse nos estudos? 130

MODERNA

Leitura 3. *10 dicas para estudar eficientemente, segundo especialistas* 131
E se a gente reorganizasse os estudos? 134
Bate-papo de respeito – Brás Cubas (*Memórias póstumas de Brás Cubas*), M. de Assis 135
Expressão – *Marginálias criativas* 136

Capítulo 3 Que história é essa de nobre esporte bretão? 138
E se a gente reinventasse a história do esporte? 138
Leitura 1. *Os antecessores do esporte moderno na Europa Antiga e feudal*, E. Dunning 138
Bora pra quadra? – *Revivendo a sociogênese do esporte* 140
Leitura 2. *A história e o desenvolvimento do esporte moderno*, E. Dunning 140
E se a gente fizesse uma animação em *whiteboard*? 142

ESPECIAL Enem **144**

A relação entre a tese e os argumentos 144
Se eu quiser aprender + ... 146
Desafio de linguagem 147
Experimentando simular uma redação do Enem 147
Textos motivadores 147
Proposta de redação 148

Objetivos e justificativas das propostas didáticas das Unidades 1 a 4 e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC **150**

Referências bibliográficas **159**

MODERNA

UNIDADE

1

A experiência da participação política

Existir é um ato político que se manifesta de variadas formas. Nesta unidade, você terá a oportunidade de interagir com produções musicais que fazem política quando chamam atenção para o poder transformador dos livros ou quando mostram a riqueza étnica brasileira. Verá também formas institucionalizadas de ação política, sendo convidado a acompanhar de forma crítica o trabalho exercido pelos nossos representantes, e avaliará a atuação do poder público em relação à promoção de políticas importantes para a sociedade, tais como as de esporte e lazer.

Em 2017, o coletivo de arte 1000 Gestalten cobriu centenas de pessoas de argila em um protesto artístico que pedia à humanidade mais autorresponsabilidade.

SEAN GALLUP/GETTY IMAGES

CAPÍTULO

1

Leia uma explicação sobre o percurso do capítulo no **Suplemento para o professor**.

Quando a música quer ser crítica

Além de nos divertir, de nos emocionar, de marcar momentos de uma história pessoal, que outra função pode ter a música em nossa vida? A música pode, por exemplo, influenciar politicamente as pessoas? De que forma essa arte pode ser usada como manifestação de ideias sobre questões sociais?

No decorrer da história da música, muitos compositores e intérpretes criaram expressões musicais que, de alguma forma, dialogaram politicamente com a sociedade em que estavam inseridas. Essas manifestações podem ser críticas, chamando a atenção, por exemplo, para uma injustiça sofrida por algum grupo social, ou ser simplesmente um pedido de paz e união entre os povos.

Neste capítulo, vamos estudar a música como manifestação política (no sentido amplo dessa palavra) e conhecer alguns artistas que pensam a arte dos sons como uma forma de dialogar criticamente com a sociedade.

Este capítulo mobiliza/desenvolve as CG 3, 4 e 6 e CEL 2, 3 e 6.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns deles não estejam mais disponíveis.

LEITURA 1

O objetivo da primeira leitura é estimular a reflexão dos alunos sobre a possibilidade de a música ser compreendida como manifestação política. Utilizaremos como exemplo a música inserida no movimento *hip-hop*, especialmente o *rap*, que, geralmente, apresenta críticas às injustiças sociais em suas letras. A atividade trabalha as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Acesse a internet e assista ao videoclipe da canção "Passarinhos" (2015), do *rapper* paulistano Emicida, com participação da cantora mato-grossense Vanessa da Mata. Essa canção faz parte do álbum *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa*. O clipe foi dirigido por Rafael Kent.

Professor, é importante que os alunos não só ouçam a canção, mas também assistam ao videoclipe. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lJcmLHjjAJ4>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Inspira?

Emicida tem sua história ligada à periferia. Lutou contra preconceitos e se consolidou como artista, a ponto de *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa* ser indicado ao Grammy Latino. Você já pensou em participar de batalhas de improviso ou, mais do que isso, em viver profissionalmente do *rap*?

Muitos alunos gostam de batalhas de MCs (sigla de Mestres de Cerimônias, geralmente usada por cantores de *rap* e *funk*). Verifique se os alunos conhecem essa expressão. Peça, se for preciso, uma pesquisa. Desmistifique também a ideia de que a música, seja ela de que gênero for, não é um campo profissional.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa*, de Emicida, lançado em 2015.

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

1. Resposta pessoal. Professor, como esta canção se afasta dos padrões tradicionais do *rap*, pela suavidade e pelos aspectos melódicos que a aproximam mais da chamada MPB, alguns alunos podem achar que não se trata de um *rap*. Aproveite para refletir com a turma sobre as fronteiras entre estilos e gêneros musicais.

Papo aberto sobre a canção e o videoclipe

2. Resposta pessoal. É importante estimular a reflexão dos alunos sobre a forma como a livraria e os livros são apresentados nesse videoclipe. O jovem negro, que no começo aparece engraxando sapatos na rua, demonstra curiosidade pelo universo dos livros, pega escondido alguns exemplares e os distribui para seus amigos lerem. Emicida, que é o dono da livraria, percebe o que ele está fazendo, mas finge não ver. No final do videoclipe, o jovem, que antes trabalhava na rua, trabalha na livraria, ou seja, os livros (ou a educação) abriram portas para o adolescente e transformaram sua vida.

1. Emicida é um *rapper* bastante respeitado e conhecido do grande público. Usando seu conhecimento, você diria que "Passarinhos" é um *rap*? Justifique sua resposta.

2. Você observa algum conteúdo político ou de crítica social na letra dessa canção e no videoclipe, como é típico no *rap*? Comente.

3. De onde poderia vir, segundo o videoclipe, uma possibilidade de transformação social para os meninos que são obrigados a trabalhar desde cedo como engraxates? Ela poderia vir pelo acesso aos livros, à leitura, à educação.

4. Explique de que maneira a história do personagem que Emicida interpreta se repete na narrativa. O clipe sugere que ela voltará a se repetir no futuro com outros meninos? Atente ao *flashback* que aparece no início do videoclipe e ao final do filme para responder a essa questão.

4. No início, em *flashback*, vemos um menino, o Emicida criança, recebendo de Vanessa da Mata um avental de livreiro. Ele cresce e passa para outro menino essa mesma função depois de despertar o interesse dele pelos livros. No final, quando o menino se torna livreiro, vemos uma luz com fumaça (a mesma que aparece no clipe quando o menino se encanta pelos livros), sugerindo que essa "magia" voltará a ocorrer futuramente para outros meninos que também se encantarão com os livros.

Fala aí!

Você concorda com o que defende o videoclipe em relação ao poder transformador dos livros?

Discuta com os alunos a importância do acesso à educação e aos livros.

Por dentro da canção e do videoclipe

1a. De maneira geral, nessa canção, Emicida adota um estilo mais melódico. Apesar de as características do *rap* ainda estarem presentes em suas rimas, ele adota um estilo mais próximo de uma canção de MPB.

1. Atente para as vozes presentes na canção.

a) A voz de Emicida é mais falada, como geralmente ocorre no *rap*, ou é mais melódica, como normalmente ocorre na chamada MPB?

b) E a voz de Vanessa da Mata, presente no refrão da canção, como ela se apresenta?

O refrão é a parte mais melódica da música e nela se destaca a voz de Vanessa da Mata (que não é falada, como ocorre no *rap*).

Biblioteca cultural

Em 2017, Juliano Enrico, o criador e diretor do desenho animado brasileiro *Irmão do Jorel*, convidou o *rapper* Emicida para dublar um personagem que trava uma batalha de *rap* com a Vovó Juju, personagem que é a avó do Irmão do Jorel. Acesse a internet para assistir ao episódio.

2. Depois do primeiro refrão, ele adota um timbre de voz mais incisivo e não tão suave em comparação com o começo da canção. Isso se dá no momento em que a letra apresenta uma crítica ao modo de vida nos grandes centros urbanos ("Cidades são aldeias mortas, desafio *nonsense* / Competição em vão, que ninguém vence" / "Era neblina, hoje é poluição / Asfalto quente, queima os pés no chão / Carros em profusão, confusão").

2. Em que momento da canção Emicida muda seu estilo de canto? De que forma essa mudança está relacionada ao que o eu lírico fala?

3. Como é o ritmo ou a batida nessa canção? A que ritmo característico de um outro gênero musical ele se assemelha?

3. A batida não é a tradicionalmente usada no *rap*. Nessa canção, Emicida escolheu um estilo de ritmo mais próximo do *reggae*, que é um gênero musical nascido na Jamaica no final dos anos 1960 e que tem como principal expoente o cantor e compositor Bob Marley.

Lembra?

O **ritmo** diz respeito a quanto tempo dura um som ou uma pausa (a não emissão de som). O ritmo também está relacionado a padrões predeterminados que conferem uma característica específica para uma música ou estilo musical. Por exemplo, ao ouvirmos um *funk*, reconhecemos um padrão rítmico que é característico desse tipo de música. Não confundimos a batida do *funk* com o ritmo de um pandeiro tocando samba.

4. Estão presentes nesta canção os seguintes instrumentos:

Ukulele (espécie de pequeno violão com quatro cordas e de origem havaiana que lembra o nosso cavaquinho)

Trompete

Baixo

Bateria

Guitarra

- Em que momento eles aparecem na canção?

4. Os alunos precisarão de auxílio para responder à questão. Logo no começo e também no final da canção, destaca-se o *ukulele*, que lembra um cavaquinho. Após o trecho com o *ukulele*, entra uma banda formada por guitarra, baixo e bateria. Logo após o refrão, há algumas intervenções de instrumentos de metal (trompete).

FOTOS: *UKULELE* - BOBKOV EVGENIY/SHUTTERSTOCK; TROMPETE - FURTSEFF/SHUTTERSTOCK; BAIXO - DEAN BERTONCELJ/SHUTTERSTOCK; BATERIA - LEM/SHUTTERSTOCK; GUITARRA - CHROMAKEY/SHUTTERSTOCK

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

MODERNA

URBAZONE/E+/GETTY IMAGES

Atualmente, o *breakdance* está presente em grandes campeonatos ao redor do mundo. Na imagem, homem realiza movimento desse estilo de dança.

"Passarinhos" é uma canção que mistura elementos da chamada MPB (Música Popular Brasileira) e do *rap*, gênero musical bastante ligado ao universo do *hip-hop*, movimento cultural amplo criado por afro-americanos e latino-americanos que viviam na periferia de Nova York em meados dos anos 1970.

Apesar de o *hip-hop* e o *rap* serem vistos por muitas pessoas quase como sinônimos, o *rap* é, na verdade, a faceta musical do movimento. O *breakdance* (estilo de dança de rua), o grafite (arte urbana) e os *DJs* também compõem o universo do *hip-hop*.

Sabia?

Na cultura *hip-hop*, o *DJ* é quem cria batidas, linhas de baixo e efeitos, mixando e alterando um material sonoro preexistente que serve de base para o cantor de *rap*.

08 O *rap* é uma forma vocal de música que utiliza rimas associadas a um discurso rítmico quase falado, podendo ser cantado a *capella* (sem acompanhamento) ou com uma base musical criada por um *DJ*. Inicialmente, os *DJs* criavam as bases para os cantores de *rap*, também chamados de MCs, com discos de vinil de outros artistas negros. Porém, atualmente, com os avanços tecnológicos, muitos *DJs* usam *laptops* e **controladores** profissionais. Outro recurso utilizado na cultura *hip-hop* para criar uma base para o MC é o *beatbox*, que é uma forma de percussão vocal que consiste em imitar com a boca o som de uma bateria. As letras de *rap* geralmente tratam de questões políticas, como racismo e injustiças sociais.

Equipamentos que possuem dois tocadores de CDs, equalizadores independentes, *pads* que permitem armazenar timbres diversos e mais uma série de efeitos em um único dispositivo.

Bate-papo de respeito

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

Leia um trecho de uma entrevista concedida por Emicida a um grande jornal, no contexto do lançamento do álbum que inclui "Passarinhos".

BAPTISTÃO

Primordial para mim e o maior problema do Brasil hoje em dia [é o racismo]. [Ele] É o pano de fundo, nunca admitido, das razões para a desigualdade, para a discriminação. Seria maravilhoso que meu trabalho por si só tivesse o poder de mudar esse cenário em que vivemos, mas não acho que eu sozinho possa reverter algo que está impregnado no cotidiano do país desde a chegada dos escravos. O que eu não posso deixar de fazer é de apontar para isso, é de lembrar que, sim, somos um país muito racista.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2015/08/1669076-o-racismo-e-a-minha-luta-para-a-vida-diz-emicida-leia-entrevista-na-integra.shtml>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Você concorda com a afirmação de Emicida de que somos um país muito racista e que isso contribui para a nossa desigualdade? Converse com seus colegas.

Esse assunto costuma dividir opiniões. Garanta que os alunos peçam a palavra e que usem argumentos consistentes para defender seus diferentes pontos de vista. Essa atividade dialoga com a CEL 2, colaborando para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203 e EM13LGG204.

Investigue

O que significa o nome *Emicida*? Qual é a relação desse artista com as batalhas de improvisação?

É lógico!

Para debater, você realiza a abstração, já que precisa selecionar dados pertinentes ao tema e hierarquizá-los para definir os de maior força persuasiva.

Investigue. Segundo o músico, seu nome significa Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte. Emicida (Leandro Roque de Oliveira) ficou famoso por vencer várias batalhas de improvisação, em que dois *rappers* duelam ao improvisar rimas. O músico tem sido responsável por difundir o *rap* e a cultura *hip-hop* para um público mais amplo em nosso país.

Biblioteca cultural

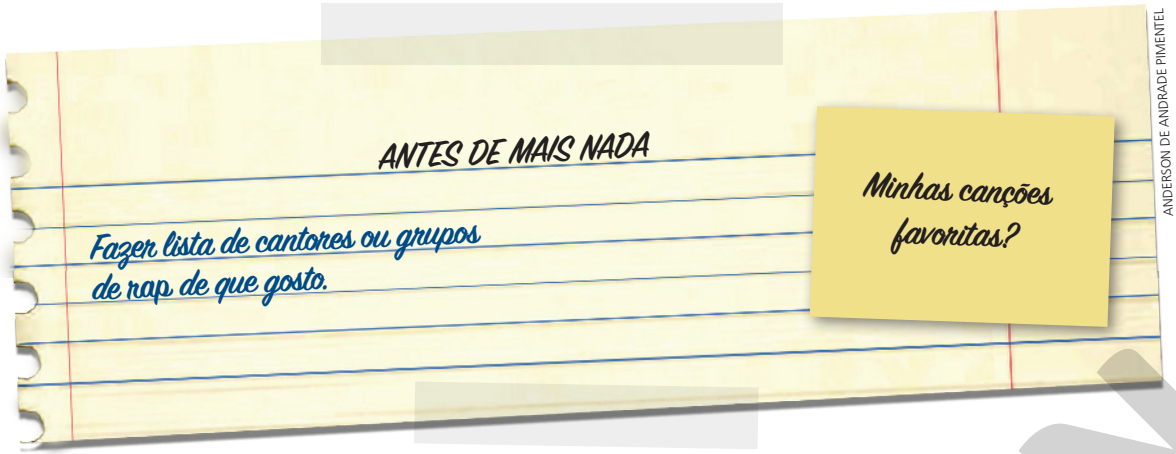
Em 2018, foi realizado o primeiro Campeonato Nacional de Beatbox, no Centro Cultural São Paulo, com a participação de 19 *beatboxers* que representaram seis estados (Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul). Os participantes foram divididos em duas categorias: adulto e sub-15. Acesse a internet e assista à final da categoria adulto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dXZq2c-MucI>. Acesso em: 25 jun. 2020.

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

E SE A GENTE...

CRIASSE UM *PODCAST* SOBRE *RAP*?

O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos escolham um *rap* e realizem uma pesquisa que envolva o conteúdo da letra, a trajetória do artista escolhido e os aspectos musicais do *rap* em questão. No final, eles vão gravar um *podcast* contendo o resultado da pesquisa e apresentar para a turma. Assim, esta atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG301.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de pesquisar e escutar

Organizem-se em grupos de cinco alunos. Antes de definirem qual *rap* será o tema do *podcast* de seu grupo, ouçam atentamente alguns *raps* pelos quais se interessam, prestando atenção nos seguintes itens:

a) Qual é o conteúdo da letra? Qual tipo de mensagem o artista quis transmitir?

b) O *rap* é mais falado ou mais melódico?

c) Como é a batida? É feita por um *DJ* ou por uma banda? Tentem reproduzir a batida com a boca, como se vocês fossem *beatboxers*.

Momento de preparar e escrever o texto do *podcast*

Após escolherem a canção que será tema do *podcast*, iniciem a preparação.

1. **Anotem no caderno todas as informações importantes. Caso haja alguma palavra na letra cujo significado vocês não saibam, façam uma pesquisa em um dicionário ou na internet (há muitas gírias não dicionarizadas em um *rap*).**
2. **Separem o *rap* escolhido em partes, de acordo com a letra e com os aspectos musicais.**
3. **Analisem a letra do *rap* verso a verso e façam no caderno um resumo das principais ideias que ela contém.**
4. **Pesquisem sobre a trajetória do artista escolhido e escrevam no caderno um resumo de sua carreira.**

Agora, com base nas pesquisas e nas anotações, escrevam um texto para ser lido e gravado em, no máximo, 10 minutos no formato *podcast*.

1. **Comecem com uma breve biografia do artista.**
2. **Justifiquem a escolha do *rap*.**
3. **Analisem o conteúdo da letra.**
4. **Analisem a parte musical do *rap*.**

Os alunos devem observar: Os trechos são mais cantados ou mais falados? Há instrumentos? Há *beatbox*? A batida é feita por um *DJ*? etc.

Momento de gravar o *podcast*

1. **Distribuam o texto entre os colegas do grupo, indicando o trecho que cada um vai ler.**
2. **Ensaiem algumas vezes antes de gravar, para detectar a necessidade de algum ajuste e para ter certeza de que o *podcast* não passará de 10 minutos.**
3. **Gravem o *podcast* em um arquivo de áudio do celular.**

Biblioteca cultural

Você não conhece *rappers*? Um respeitado *site* dos EUA especializado em *rap* escolheu 10 *rappers* brasileiros "essenciais para ouvir imediatamente". Entre eles, estão Djonga, BK, Rincon Sapiência e Mariana Mello. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/site-dos-eua-escolhe-10-rappers-brasileiros-essenciais-para-ouvir-imediatamente/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

É lógico!

Em "Momento de pesquisar e escutar", você encontra uma sequência de instruções expressa em perguntas. Como você transformaria tais perguntas em um algoritmo com ações?

Sugestão: 1. Identifique de que trata a letra e o tipo de mensagem que transmite. 2. Determine se o *rap* é mais falado ou mais melódico. 3. Descreva a batida, considerando seu produtor. 4. Reproduzam a batida do *beatbox*.

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

MODERNA

Momento de apresentar o *podcast* aos colegas

1. **Reúnam-se com os demais grupos para que todos ouçam os *podcasts* da turma.**
2. **Definam a ordem das apresentações, o que pode ser feito por meio de sorteio.**
3. **Ouçam com atenção todos os *podcasts*, para depois conversarem a respeito das apresentações.**

Momento de analisar os *podcasts*

Organizem-se em círculo e avaliem:

1. **Como foi a experiência de fazer um *podcast*?**
2. **Se fossem planejar outro *podcast*, o que fariam de diferente?**
3. **O que consideram mais interessante em atividades como esta?**

Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Ciências Humanas. O maracatu é uma manifestação folclórica nascida no estado de Pernambuco no século XVIII. Engloba música, dança e religião, misturando as culturas africana, portuguesa e indígena. Vários instrumentos de percussão são utilizados no maracatu, mas merecem destaque os grandes tambores chamados de alfaia.

Investigue

O que você sabe sobre o maracatu? Faça uma pesquisa para conhecer mais a respeito dessa manifestação popular.

LEITURA 2

09

O objetivo da segunda leitura é apresentar aos alunos a possibilidade de a música ser compreendida como manifestação política pela via da união entre as culturas. Escolhemos a canção "Etnia", do grupo pernambucano Chico Science & Nação Zumbi, porque aborda a ideia de união e de respeito às diferenças em nossa cultura miscigenada, além de combinar musicalmente diversos estilos diferentes, como indicam as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604.

O **Manguebeat** é um movimento artístico surgido em Recife, capital de Pernambuco, no começo dos anos 1990, que tem como característica principal a fusão de elementos regionais, especialmente o maracatu, o *rock* e o *rap*. Os fundadores do movimento foram, principalmente, os pernambucanos Fred Zero Quatro, do grupo Mundo Livre S/A, e Chico Science, do grupo Chico Science & Nação Zumbi.

Acesse a internet e ouça a canção "Etnia", que compõe o álbum *Afrociberdelia*, o segundo da banda Chico Science & Nação Zumbi, lançado em 1996.

A canção "Etnia" está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5H7LsN8ZRzQ>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ARI VICENTIN/ESTADÃO CONTEÚDO

Chico Science & Nação Zumbi. São Paulo (SP), 1995.

Papo aberto sobre a canção

1. Etnia ou grupo étnico é uma coletividade de indivíduos caracterizados por uma identidade sociocultural revelada especialmente no idioma, na religião e no modo de agir.

1. **Você sabe o que é "etnia", palavra que dá nome à canção? Tente explicar.**
2. **E o que é miscigenação?** Ato de se miscigenar, de se misturar.
3. **Você observa algum conteúdo político na letra dessa canção? De que temas ela trata?**

3. Depois de os alunos se expressarem, mostre que o conteúdo da letra trata da ideia de união e respeito às diferenças ("Somos todos juntos uma miscigenação / E não podemos fugir da nossa etnia / Índios, brancos, negros e mestiços / Nada de errado em seus princípios"). Também demonstre que na letra há a presença de elementos tradicionais da música popular brasileira, combinados com elementos da cultura *hip-hop* ("Costumes, é folclore, é tradição / Capoeira que rasga o chão / Samba que sai da favela acabada / É *hip-hop* na minha embolada"). Também observamos na letra a referência a aspectos tecnológicos combinados com tradições da cultura popular brasileira ("Bumba meu rádio / Berimbau elétrico").

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

Investigue

Como você já sabe, "Etnia" faz parte do álbum *Afrociberdelia*. O que você acha que significa o nome desse álbum? Fragmente o título para compreendê-lo melhor.

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

GIL VICENTE

Chico Science & Nação Zumbi durante gravação do videoclipe de "Maracatu atômico". Recife (PE), 1996.

Por dentro da canção

1. A resposta dependerá do repertório dos alunos. Eles podem reconhecer na canção marcas do *rock*, do maracatu e do *rap*.

1. **O grupo Chico Science & Nação Zumbi criou um movimento cultural muito importante, o Manguebeat, caracterizado pela mescla de estilos diferentes, advindos de várias culturas. Que estilos musicais você reconhece na canção "Etnia"?**

2. **Aguce seus ouvidos. Que instrumentos, além das alfaias, você identifica em "Etnia"?** Professor, esta resposta dependerá da "biblioteca cultural" dos alunos. Eles devem reconhecer guitarra elétrica, bateria, baixo elétrico, sopros (trompete, trombone e sax).

3. **Agora preste atenção apenas na guitarra. Descreva de que forma ela aparece na canção.**

4. **Em "Etnia" aparece uma voz *sampleada*, ou seja, pré-gravada e modificada eletronicamente. Identifique em que momento isso ocorre e que palavra essa voz diz. Por que você acha que essa palavra é dita?**

5. **Vamos falar agora de ritmo. A canção remete tanto ao maracatu quanto ao *rap*. Como as alfaias e a bateria funcionam em relação a isso? Se precisar de apoio, consulte o boxe Lembra? da página 11.**

6. **Em quais versos exatamente os instrumentos de sopro aparecem?**

7. **Como é o canto do líder do grupo, Chico Science: é mais falado, como ocorre no *rap*, ou é mais melódico, como geralmente ocorre nas canções da MPB?**

8. **Relacione agora o que você respondeu nas atividades 1, 4, 5 e 7 ao verso que abre a canção "Etnia": "Somos todos juntos uma miscigenação".**

3. O mais importante aqui é o treino do ouvido dos alunos. Eles não precisam usar termos técnicos, basta descrever o que ouvem. A guitarra é usada tanto com distorção (efeito que deixa o som mais "sujo") como com o que os guitarristas chamam de som "limpo", ou seja, sem distorção. Quando a guitarra é usada com distorção, ela toca no estilo do *rock* usando *riffs* (padrões melódicos que se repetem tendo função de acompanhamento); quando é usada com som "limpo", ela toca alguns acordes como podemos observar na entrada do verso "Índios, brancos, negros e mestiços". Um pouco antes do final da canção, há um curto solo de guitarra.

Tá ligado!

No Capítulo 2 desta unidade, estuda-se uma *performance* da artista Berna Reale que também tem o objetivo de crítica. Consulte-o.

Instrumentos bastante presentes no maracatu, no coco e na ciranda.

ELYSANGELA FREITAS/SHUTTERSTOCK

Alfaias feitas à mão, de forma artesanal. Recife (PE).

4. A voz sampleada aparece logo após os versos "Samba que sai da favela acabada / É *hip-hop* na minha embolada". A palavra dita é "*hip-hop*" e tem a função de reforçar a influência desse movimento na fusão de estilos do grupo.

5. As alfaias fazem sempre o ritmo do maracatu enquanto a bateria, em alguns momentos, faz o ritmo do maracatu e, em outros, o ritmo geralmente usado no acompanhamento do *rap*, como podemos observar na entrada do verso "Índios, brancos, negros e mestiços".

6. Os instrumentos de sopro (trombone, trompete e saxofone) aparecem junto aos versos "Não há mistérios em descobrir / O que você tem e o que gosta".

7. Chico Science alterna trechos mais falados, como no começo da canção, com trechos um pouco mais melódicos. Porém predomina o estilo próximo da fala, mostrando a influência do *rap*.

JACK VARTOOGIAN/GETTY IMAGES

Apresentação de Chico Science & Nação Zumbi no Central Park, Nova York, EUA, 1995.

8. A mescla da voz eletrônica com a voz humana, do maracatu com o *rap*, das guitarras com as alfaias, do falado com o melódico remete à miscigenação do povo brasileiro, citada na letra da canção.

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

MODERNA

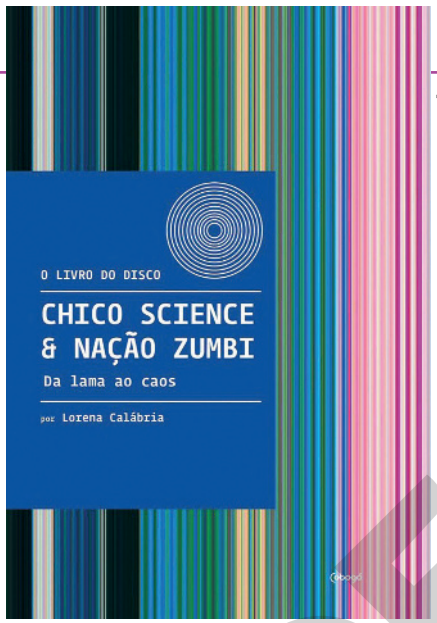
A mistura de elementos regionais do folclore de Pernambuco com elementos internacionais é simbolizada pela imagem de uma antena parabólica dentro da lama, que identifica o movimento Manguebeat. A antena simboliza a tecnologia e a modernidade do movimento, sempre "antenado" com as linguagens artísticas internacionais. Já a lama simboliza o **mangue** e as tradições regionais. Essas características foram aprofundadas em *Afrociberdelia*, que, assim como o primeiro álbum de Chico Science & Nação Zumbi, entrou para a história da música brasileira.

07

Ecossistema com vegetação típica das regiões alagadiças presente nas regiões costeiras das zonas tropicais e subtropicais. Os manguezais são ambientes ricos em biodiversidade e nascem do contato entre os ambientes terrestre e marítimo, desempenhando um importante papel na preservação de diversas espécies vegetais e animais.

Biblioteca cultural

Em 2019, a jornalista Lorena Calábria escreveu um livro inteiramente dedicado ao álbum *Da lama ao caos*, de Chico Science & Nação Zumbi. Além de apresentar detalhes de um álbum que é considerado um dos mais importantes no século XX dentro da música brasileira, o livro também trata da formação do movimento Manguebeat. Acesse a internet e leia uma entrevista com a autora sobre o processo de pesquisa para a realização do livro. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/a-historia-de-um-disco-lorena-calabria-celebra-os-25-anos-de-da-lama-ao-caos>. Acesso em: 26 jun. 2020.



Capa de *O livro do disco: Chico Science & Nação Zumbi: da lama ao caos*, de Lorena Calábria.

REPRODUÇÃO

EXPRESSÃO

Com meu *rap*, digo o que penso

Nesta atividade, você vai compor e apresentar um *rap* com seus colegas, baseando-se no que estudou sobre a música como manifestação política.

Nesta atividade, os alunos vão compor um *rap* e apresentá-lo aos colegas no pátio da escola. O objetivo é fazer com que eles se manifestem politicamente por meio da fusão entre texto e música, como sugere a habilidade EM13LGG301. Caso algum aluno não queira cantar, não há problema, ele pode fazer a batida do *rap* com a boca ou com algum instrumento. Lembre-os de que eles podem misturar estilos e sonoridades diferentes para compor o *rap*, como fizeram os integrantes do grupo Chico Science & Nação Zumbi.

Etapa 1 – Revendo a aprendizagem e levantando ideias

Retomem as aprendizagens realizadas neste capítulo a partir das seguintes reflexões:

a) Que tipos de manifestação política cabem em uma canção?

b) Qual será a principal mensagem que quero transmitir na letra do *rap*?

Etapa 2 – Planejando, compondo e ensaiando o *rap*

1. Organizem-se em grupos de quatro alunos.
2. Conversem com os colegas e definam o conteúdo da letra do *rap*. Lembrem-se de que a letra pode ser crítica, denunciando alguma injustiça social, ou pode ser um pedido de paz e tolerância.
3. Comecem escrevendo algumas palavras soltas que tenham relação com o conteúdo que querem transmitir. Aos poucos, busquem palavras que rimem entre elas e criem os versos. Anotem todas as ideias. Mesmo que em um primeiro momento elas não façam sentido, aos poucos vocês vão dar forma ao texto.

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

4. Planejem como será a batida:
   a) Será uma batida tradicional de *rap*? Pesquisem a música de alguns *rappers* famosos e imitem a batida.
   b) A batida será criada a partir de algum outro estilo musical, elaborando uma combinação de estilos, como faz Chico Science & Nação Zumbi? Escolham o estilo que preferirem, considerando, inclusive, os ritmos populares de sua região. O importante é ser um ritmo dançante.
   c) Definam se a batida será tocada por algum instrumento ou será feita com a boca, como o *beatbox*.
5. Depois que a batida e a letra estiverem prontas, definam quais colegas serão os cantores e quais cuidarão da batida. Todos podem fazer um pouco dos dois, se for o caso.
6. Ensaiem bastante e definam o momento em que cada um vai cantar e quem fará a batida enquanto os outros estiverem cantando.

Dica de professor

Não existe regra no ato de compor um *rap*. Alguns preferem primeiro definir a parte musical e depois pensar na letra. Outros preferem começar pela letra e, a partir dela, definir a parte musical. Vamos experimentar começar com a letra?

Etapa 3 – Apresentando o *rap*

1. Estabeleçam a ordem de apresentação de cada grupo. Se for necessário, façam um sorteio para definir a ordem.
2. Reúnam-se no pátio da escola para a apresentação.
3. Os grupos espectadores devem observar as apresentações com atenção para depois comentá-las.
4. Se possível, façam filmagens da apresentação com os celulares para apreciarem depois.

Etapa 4 – Conversando sobre o *rap*

Após a apresentação, conversem sobre o trabalho realizado.

1. O que deu certo? O que não ficou satisfatório?
2. Quais foram as dificuldades encontradas? Foi difícil escrever a letra? Ou a parte mais difícil foi cantar?
3. E sobre o conteúdo das letras criadas, qual foi a mensagem política que os grupos quiseram transmitir?
4. Quais grupos optaram pelo *beatbox*?
5. Quais fusões de estilos combinaram com o *rap*?
6. Como foi vivenciar essa experiência?

Recado final

Neste capítulo, refletimos sobre o uso da música como ferramenta de manifestação política, denunciando injustiças sociais e preconceitos ou exaltando a paz e a união. Aprendemos algumas características do *rap* e analisamos sua manifestação no Brasil com o trabalho do *rapper* Emicida. Também aprendemos com o movimento Manguebeat e o grupo Chico Science & Nação Zumbi que o estilo de cantar do *rap* pode ser adaptado ou combinado com outros estilos musicais, inclusive com os ritmos da cultura popular brasileira. E o que você achou de tudo isso?

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

Política é coisa séria

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Existem formas diversas de atividade política, mas a maioria dos brasileiros ainda a relaciona ao momento do voto, quando escolhe os representantes e transfere para eles a responsabilidade por atender às demandas sociais.

Neste capítulo, vamos discutir algumas práticas políticas institucionalizadas e outras não institucionalizadas para refletir sobre o exercício democrático.

E SE A GENTE...

CRIASSE UM CANDIDATO?

Para iniciar, você e alguns colegas devem se imaginar como integrantes de um partido político pequeno que resolveu lançar um candidato próprio a prefeito nas próximas eleições. Cabe a vocês encontrar o candidato ideal.

Sugerimos que se formem, no mínimo, cinco grupos.

Etapa 1

Reúnam-se para iniciar o trabalho: quais atividades devem anteceder e auxiliar a tomada de decisão? Lembrem-se de que vocês precisam conseguir um candidato com reais chances de vencer a eleição e que possa ser um prefeito eficiente.

Planejem e executem essas atividades.

Etapa 2

É o momento de definir as características do candidato e o nome pelo qual será conhecido.

Produzam um breve perfil, descrevendo seu comportamento e costumes. Mostrem como e onde ele vive. Acrescentem uma figura de corpo inteiro que mostre sua aparência. Vocês podem desenhar, manipular fotografias usando computador etc. Esse material deve ser mantido em sigilo.

Há duas observações:

1. **A Constituição de 1988 define as condições legais para que o candidato seja elegível.**
2. **A verba da campanha será toda provida pelo partido.**

Etapa 3

Nesta etapa, vocês devem definir duas ou três prioridades para um futuro mandato. Consultem reportagens, entrevistem eleitores e analisem a infraestrutura da cidade. Quais devem ser as prioridades? Como o candidato vai justificá-las?

Etapa 4

Uma emissora de TV regional está organizando um encontro para que a população conheça todos os candidatos a prefeito. Cada candidato terá até 4 minutos para se apresentar e divulgar suas prioridades. Preparem essa apresentação.

Um dos objetivos da atividade é levar os alunos a perceber que existem, em nosso imaginário, figuras que correspondem ao que seria um político. A partir daí, poderão refletir sobre certos automatismos que envolvem a escolha dos representantes e reconhecer certos clichês a respeito de sua atuação. A atividade será realizada em etapas: uma parte das orientações está no **Livro do Estudante** e outra, no **Suplemento para o professor**, porque não pode ser conhecida antecipadamente. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP23, que prevê a análise crítica do histórico e do discurso político de candidatos com o fim de "tomar decisões conscientes e fundamentadas", o que será feito a partir de um contexto não personalizado.

O artigo "Participação política: uma revisão dos modelos de classificação", de Julian Borba, oferece uma visão geral de como a literatura especializada da Sociologia Política tem entendido o conceito de participação política. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 27, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200004&lng=pt&tlng=pt> (acesso em: 8 jul. 2020).

É lógico!

A atividade pressupõe que você reflita sobre o processo eleitoral e filtre dados (abstração) para julgar uma situação e criar uma solução para o problema: modelar um candidato com chances de eleição.

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

Um integrante do grupo representará o candidato no encontro, procurando usar entonação e gesticular em conformidade com o estilo imaginado. Será preciso apresentar aos demais grupos a figura do candidato. Se for preciso, aprimore a primeira versão para que fiquem claros os traços físicos e o estilo de se vestir.

Etapa 5

Agora, vocês já não são partidos concorrentes. Vão analisar todos os candidatos criados e suas propostas, observando se há elementos em comum e procurando definir, com base no eleitorado, quem teria mais chances de se eleger e por quê.

LEITURA 1

Optamos, também nesta atividade, por promover a discussão sobre o discurso político, conforme a habilidade EM13LP23, sem indicar figuras públicas. Contamos com a capacidade do aluno de transferir dados do campo da ficção para o campo real e criamos a oportunidade de observação de uma manifestação crítica por meio da arte.

Alguns traços de comportamento são frequentemente associados à figura dos políticos e não é incomum que os artistas também se apoiem neles em suas representações desse grupo.

Em 1962, o dramaturgo Dias Gomes escreveu o texto teatral *O bem-amado*, cuja versão definitiva é de 1975. O protagonista é Odorico Paraguaçu, prefeito da cidade fictícia de Sucupira, no litoral baiano. Leia um trecho da peça e responda às questões.

Forme grupos de até oito alunos e solicite que estudem o trecho da peça de modo a realizar uma leitura dramática. Lembre-os de que esse tipo de leitura pressupõe atenção à entonação, ao ritmo e às ênfases e é acompanhado por expressões faciais e gestos.

Ao verem Odorico, Mestre Ambrósio e Zelão deixam o balcão. Moleza para de tocar.

MESTRE AMBRÓSIO – Bom-dia, Coronel. Fizemos uma parada rápida, pra molhar a goela. Vamos ter que gramar três léguas.

ODORICO – Três léguas. Pra se enterrar um defunto é preciso andar três léguas.

DERMEVAL – Um vexame!

MOLEZA – Vexame pro defunto: ter que viajar tanto depois de morto.

ODORICO – É uma humilhação para a cidade, uma humilhação para todos nós, que aqui nascemos e que aqui não podemos ser enterrados.

MOLEZA – Muito bem dito.

Entram Dorotéa e Judicéa. A primeira é professora do grupo escolar, de maneiras pouco femininas, com qualidades evidentes de liderança. Paradoxalmente, Odorico exerce sobre ela terrível fascínio. Também sobre Juju esse fascínio se faz sentir. E isso poderia ser explicado por diferentes tipos de frustração.

ODORICO – Quem ama sua terra deseja nela descansar. Aqui, nesta cidade infeliz, ninguém pode realizar esse sonho, ninguém pode dormir o sono eterno no seio da terra em que nasceu. Isto está direito, minha gente?

TODOS – Está não!

ODORICO – Merecem os nossos mortos esse tratamento?

DOROTÉA E JUJU – Merecem não.

Entram Dulcinéa e Dirceu Borboleta, este com uma vara de caçar borboletas e uma sacola. Odorico exerce sobre ela o mesmo fascínio que sobre suas irmãs Judicéa e Dorotéa. Quanto a ele, é um tipo fisicamente frágil, de óculos, com ar desligado.

ODORICO *(Já passando a um tom de discurso)* – Vejam este pobre homem: viveu quase oitenta anos neste lugar. Aqui nasceu, trabalhou, teve filhos, aqui terminou seus dias. Nunca se afastou daqui. Agora, em estado de defuntice compulsória, é obrigado a emigrar; pegam seu corpo e vão sepultar em terra estranha, no meio de gente estranha. Poderá ele dormir tranquilamente o sono eterno? Poderá sua alma alcançar a paz?

TODOS – Não. Claro que não.

Populares são atraídos pelo discurso de Odorico, que se empolga, sobe ao coreto.

Sabia?

REPRODUÇÃO

Marco Nanini interpretou Odorico Paraguaçu no filme dirigido por Guel Arraes, em 2011.

O personagem Odorico Paraguaçu celebrizou-se pelo uso de neologismos e expressões inusitadas, como "estado de defuntice compulsória", "agoramente", "prafrentemente", entre outros. A peça teatral *O bem-amado* inspirou, também, uma telenovela (1973) e uma série (1983-1984), ambas produzidas pela Rede Globo.

Investigue

Pesquise, em obras da literatura brasileira, um personagem que exerça um cargo político, e apresente suas principais características.

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Fala aí! – A BNCC indica, como parte dos objetivos dos cursos de Língua Portuguesa, a análise de propagandas políticas (EM13LP23), o que se dá também por meio de discursos de autopromoção realizados durante campanhas ou já no exercício do cargo. O papel do professor é ajudar os alunos a analisar, com base em dados e critérios válidos, a realidade que os envolve, neste caso as atuais formas de comunicação dos políticos com seus eleitores, o que inclui o uso de redes sociais. O debate entre os alunos deve ser respeitoso e você deve interferir com orientações e perguntas que os forcem a sustentar suas opiniões com dados. Esteja atento para que suas preferências político-partidárias não transpareçam.

Fala aí!

Na sua opinião, as estratégias de comunicação de Odorico com os cidadãos ainda são usadas hoje? Para responder, considere como os políticos acessam seus eleitores atualmente.

Tá ligado!

Assim como o *rap*, objeto de estudo do capítulo 1 desta unidade, a literatura também pode ser uma manifestação crítica.

ODORICO – Meus conterrâneos, vim de branco para ser mais claro. Esta cidade precisa ter um cemitério.

TODOS – Muito bem! Apoiado!

DOROTÉA – Uma cidade que não respeita seus mortos não pode ser respeitada pelos vivos!

ODORICO – Diz muito bem Dona Dorotéa Cajazeira, dedicada professora do nosso grupo escolar. É incrível que esta cidade, orgulho do nosso estado pela beleza de sua paisagem, por seu clima privilegiado, por sua água radioativa, pelo seu azeite de dendê, que é o melhor do mundo, até hoje ainda não tenha onde enterrar seus mortos. Esse Prefeito que aí está...

DOROTÉA, DULCINÉA E JUJU *(Vaiam)* – Uuuuuu!

ODORICO – Esse Prefeito que aí está, que fez até hoje para satisfazer o maior anseio do povo desta terra?

DIRCEU – Só pensa em construir hotéis para veranistas!

DULCINÉA – Engarrafar água para vender aos veranistas!

ODORICO – Tudo para os veranistas, pessoas que vêm aqui passar um mês ou dois e voltam para suas terras, onde, com toda a certeza, não falta um cemitério. Mas aqui também haverá! Aqui também haverá um cemitério!

JUJU *(Grita histericamente)* – Queremos o nosso cemitério!

DOROTÉA, JUJU, DIRCEU E DULCINÉA – Queremos o cemitério! Queremos o cemitério!

ODORICO – E haveremos de tê-lo. Cidadãos sucupiranos! Se eleito nas próximas eleições, meu primeiro ato como Prefeito será ordenar a construção imediata do cemitério municipal.

TODOS *(Aplausos)* – Muito bem! Muito bem!

GOMES, Dias. *O bem-amado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

Por dentro do texto

1. Odorico aproveita uma situação difícil vivida pela população – o longo percurso para enterrar um corpo – para se autopromover e evidenciar o suposto engajamento na solução do problema que é a falta de um cemitério na cidade.

1. Na peça de Dias Gomes, o personagem Odorico Paraguaçu é um político demagogo, aquele que pretensamente está comprometido com os interesses populares. De que forma se revela, nesse trecho, seu oportunismo?

2. O personagem Odorico transforma uma conversa em discurso político.

a) Que recursos de encenação, indicados no texto teatral, marcam essa transformação?

2a. Odorico assume "um tom de discurso" e sobe ao coreto, onde ganha visibilidade. O número de ouvintes aumenta e aparecem as reações de apoio, como vaias e encorajamentos.

b) Na segunda e na terceira falas, qual estratégia Odorico emprega para conquistar a simpatia do eleitor? Odorico explora a relação de afeto do eleitor por sua terra (uma espécie de nacionalismo) e cria um senso de coletividade, apontando interesses comuns.

c) Na terceira e na quarta falas, qual é o propósito do emprego dos pronomes possessivos em "minha gente" e "nossos mortos"? Os pronomes aproximam Odorico das pessoas a quem ele se dirige, criando identidade.

d) Explique como, na quinta fala de Odorico, a referência ao defunto corresponde a uma estratégia persuasiva. O político usa o caso do morto para destacar a injustiça que é cometida com um cidadão, visando à comoção da plateia.

3. Odorico faz oposição ao prefeito em exercício. De que maneira conduz o discurso para chegar a ele? Odorico provoca a reação dos ouvintes para que critiquem o prefeito e aproveita, em seu discurso, o que disseram.

4. A peça destaca a figura dos apoiadores. Qual é o traço comum a eles? Explique sua resposta. Os apoiadores têm um comportamento pouco crítico, respondendo de modo rápido e ruidoso aos estímulos do discurso.

5. O dramaturgo Dias Gomes tomou Odorico como representação de muitos políticos de sua época.

a) O que permite ao leitor ou ao espectador reconhecer que se trata de uma generalização? A forma como Odorico age e os recursos empregados por ele em seu discurso são comuns; podem ser reconhecidos em inúmeros outros políticos.

b) Você acha que essa comédia tem potencial para fazer rir e, ao mesmo tempo, conscientizar politicamente? Resposta pessoal.

5b. Resposta pessoal. O estudante deve pensar no papel do humor. Embora frequentemente ancorado em estereótipos e generalizações, o humor destaca comportamentos criticáveis e contribui para sua identificação em situações sociais. Veja se os alunos já conhecem as obras de Gil Vicente, dramaturgo português que retomou uma máxima de outro dramaturgo, o latino Plauto: "Rindo, corrigem-se os costumes".

É lógico!

Ao responder às questões, você está analisando as características do gênero textual discurso político. A observação dos elementos estáveis do texto permitirá a você reconhecer outros exemplares do gênero e criar novos textos dentro desse padrão.

O gênero textual **discurso político** caracteriza-se por ser um pronunciamento público formal de uma autoridade política (deputado, candidato a prefeito, líder de agremiação política etc.) em tribunas específicas, como câmaras municipais, ou comícios, festas cívicas etc. É predominantemente argumentativo, buscando a adesão do ouvinte para o posicionamento expresso.

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

LEITURA 2

O humor de *O bem-amado* decorre, em grande parte, do diálogo que a peça estabelece com a opinião de boa parcela dos brasileiros acerca dos políticos locais. No entanto, apesar desse caráter regional e de ter sido escrita há cerca de 50 anos, a peça também expressa a crise da representação política que se nota hoje em várias partes do mundo.

Nesta atividade, você refletirá sobre representatividade e verá as respostas dos brasileiros a ela.

Texto 1

Inicie a reflexão com a leitura de um trecho de entrevista concedida pela cientista política chilena Javiera Arce.

Há uma sensação de que o sistema político está em colapso em várias partes do mundo. Isso acontece numa Espanha parlamentarista, num Reino Unido monarquista, num EUA de presidencialismo bipartidário e mesmo em democracias jovens, como o Chile e o Brasil. O que está em crise exatamente? É a democracia? É a política como um todo?

JAVIERA ARCE É preciso lembrar que democracia e representação compõem uma aliança incômoda. Desde suas origens, a democracia era exercida de maneira direta, sem corpos políticos intermediários – ainda que fosse restrita aos homens livres, o que excluía escravos e mulheres. Já a representação era exercida pelos monarcas, que enviavam seus representantes para distintos pontos do reino, para dar solução aos problemas do governo e para cobrar impostos. Foi a Revolução Francesa que uniu os conceitos de democracia e representação. Por isso, em alguns momentos da história moderna, há essa tensão entre democracia e representação.

Hoje, a democracia representativa sofre uma de suas maiores crises dos últimos anos. Entre as causas dessa crise, se encontram o sistema de representação e as instituições políticas, que, ao que parece, já não estão à altura das exigências dos cidadãos.

Os partidos estão em profunda crise. Ninguém confia neles, pois foram transformados em máquinas de poder, com as quais os políticos buscam riqueza e reconhecimento social. Eles se esquecem da finalidade dos partidos, que é a de representar a cidadania, transformando interesses, demandas e apoios em mensagens claras para que os governos executem as políticas públicas.

Os países devem desenvolver formas de comunicação mais diretas com seus cidadãos. Devem repensar suas instituições e adicionar novas tecnologias nessa nova etapa da evolução da democracia.

A cidadania tem transformado suas formas de expressão e de ação coletiva. Hoje, estamos na presença de cidadãos-consumidores. São cidadãos que demandam resposta imediata do Estado, que precisam exercer sua cidadania de forma similar aos consumidores. Eles desejam respostas imediatas, mas as estruturas partidárias e governamentais não têm essa capacidade. Pelo contrário, as instituições funcionam lentamente, não só pela legislação e pela burocracia inatas dessas estruturas, mas também por sua cultura.

Em conclusão, a democracia representativa tal como é conhecida hoje deve ser modificada. Também deve ser introduzida uma nova ética na política. A função pública consiste em representar os interesses e demandas da cidadania. Os partidos têm duas funções no sistema, que são a de recrutar burocracia para governar e a de agrupar demandas e interesses da cidadania. Ao que parece, os partidos ficaram só na função de recrutar burocracia, mas esqueceram a função de agregar interesses e demandas sociais.

O principal desafio da atual democracia representativa consiste em incorporar essas novas formas de cidadania ativa, através da inovação institucional, procurando uma aproximação mais direta com esse novo cidadão que procura resposta rápida para suas inquietudes. Se for preciso introduzir novas tecnologias, é preciso então repensar como tornar essa comunicação mais rápida.

Indicar pessoas para ocupar os cargos que a administração pública tem à disposição.

NEXO. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/04/03/De-onde-vem-a-crise-de-representatividade-dos-partidos-segundo-esta-pesquisadora-chilena>. Acesso em: 19 maio 2020.

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

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

EM MODERNA

1a. O fato de democracia e representação serem, em sua origem, processos distintos: a democracia pressupunha a ausência de intermediários, enquanto a representação se faz por meio deles.

1b. O conector "por isso" expressa a ideia de conclusão e poderia associar coerentemente o quarto parágrafo, que trata de como devem agir os países para lidar com a crise dos partidos, e o terceiro, que explica a causa dessa crise.

2b. Será preciso incorporar novas formas de cidadania ativa, inclusive com o uso da tecnologia, que aproximem o cidadão das instituições políticas e deem respostas mais rápidas às suas expectativas.

3. O primeiro gráfico revela que pouquíssimos brasileiros confiam muito no Congresso, mas indica que essa confiança tem aumentado: nas duas últimas pesquisas, mais pessoas responderam "confia um pouco" do que "não confia", alterando significativamente a disposição anterior. Já em relação aos partidos, a resposta "não confia" continua predominando.

Investigue – O artigo 14, §3º, da Constituição Federal condiciona a elegibilidade à filiação partidária, e a Lei 9.504/1997 determina que o candidato precisa ter sido escolhido pelo partido (não basta a mera filiação). Confirme a informação no momento da atividade, uma vez que um recurso em análise no Supremo Tribunal Federal solicita a mudança da regra com base em um tratado internacional do qual o Brasil é signatário (Pacto de San José da Costa Rica). Caso a regra tenha sido alterada, converse com os alunos sobre o fato de que as leis podem ter novas interpretações ou ser alteradas conforme as demandas sociais.

Investigue

Os dados da pesquisa revelam que parte significativa dos brasileiros não confia nos partidos. Por que, então, os candidatos não tentam candidaturas independentes?

4. Resposta pessoal. É provável que os alunos apontem o trecho em que a cientista afirma que "os políticos buscam riqueza e reconhecimento social", aspecto que provavelmente também aparece nos debates informais.

Fala aí!

ARQUIVO PESSOAL

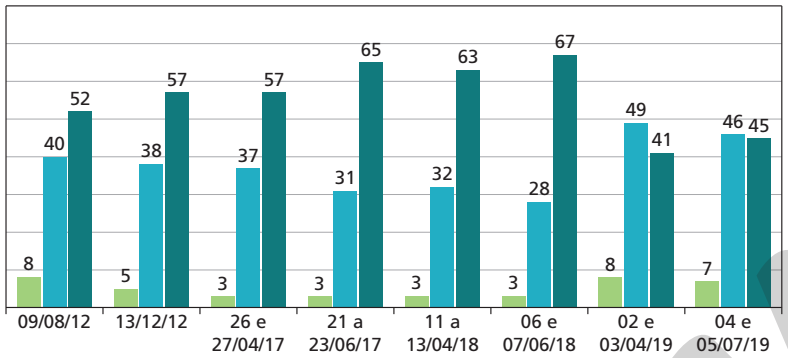
Qual é sua opinião acerca da associação proposta por Javiera Arce entre eleitor e consumidor? Você consegue imaginar consequências desse comportamento?

! Se for possível, leve os dados coletados nas últimas pesquisas para que os alunos possam discutir considerando os fatos políticos mais recentes. Procure por "Grau de confiança nas instituições" e "Datafolha", se desejar partir de material semelhante ao disponível, ou, usando esse mesmo título, busque outros institutos de pesquisa, como o Ibope.

Texto 2

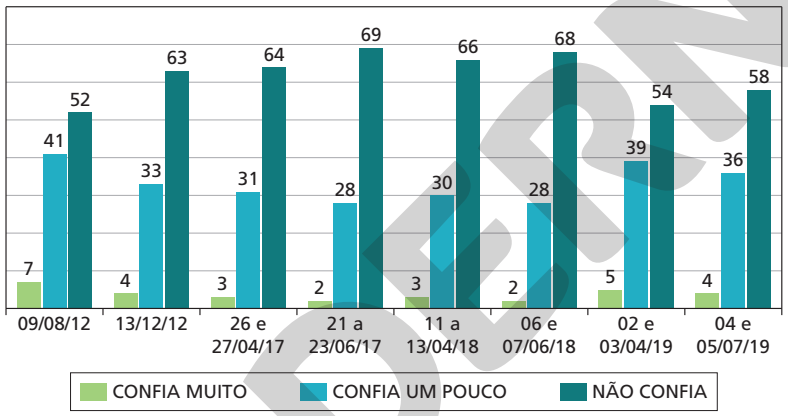
Os dados a seguir foram transcritos de uma pesquisa divulgada pelo Instituto Datafolha em julho de 2019.

No Congresso Nacional



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Nos partidos políticos



Fonte: Você diria que confia muito, confia um pouco ou não confia:
Base: Total da amostra – Brasil

INSTITUTO DATAFOLHA. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2019/07/10/9b9d682bfe0f1c6f228717d59ce49fdfci.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

Por dentro do texto

1. Ainda na introdução de sua análise, em que recorre a referências históricas, Javiera Arce apresenta a seguinte conclusão: "Por isso, em alguns momentos da história moderna, há essa tensão entre democracia e representação".

a) O que explica a formação de "tensão"?

b) O conector "por isso" poderia ser introduzido também no início do quarto parágrafo para explicitar a relação de sentido existente entre ele e o parágrafo anterior? Justifique sua resposta.

2. A cientista associa as noções de cidadania e consumo.

a) O que justifica essa associação? O fato de que os cidadãos, agindo como consumidores, esperam respostas imediatas às suas demandas.

b) Partindo dessa associação, qual é a necessária mudança prevista pela cientista no que diz respeito à representação política?

3. Os gráficos reproduzidos mostram a evolução dos números relativos à confiança dos brasileiros no Congresso Nacional e nos partidos políticos ao longo dos anos. Interprete-os.

4. Considere o que você ouve sobre os partidos políticos em situações informais, como conversas com a família e com os amigos: a cientista consegue apontar, em sua análise, as causas da descrença dos brasileiros nos partidos políticos? Explique sua resposta.

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

Fala aí! – É esperado que os alunos recorram à caracterização de "consumidor" para responder e considerem o fato de que o consumo atende a necessidades e gostos particularizados, o que leva à discussão sobre a capacidade que o eleitor tem de hierarquizar as demandas feitas ao poder público com base nos interesses coletivos, e não individuais. Pergunte a eles se os eleitores têm escolhido representantes com base em seus próprios interesses, desconsiderando o contexto maior.

LEITURA 3

Neste ponto da sequência didática, é esperado que os alunos já tenham ampliado sua capacidade de crítica ao processo político, acrescentando às reclamações sobre os representantes observações em relação ao próprio eleitor, que, muitas vezes, repete padrões em suas escolhas, é manipulado por velhos discursos e vota movido por interesses imediatos. Caso ainda não estejam sensibilizados para essa discussão, retome as atividades feitas, destacando o objetivo de cada uma e a linha de raciocínio que constroem.
Esta atividade e as duas que a seguem procuram estimular a aquisição e a análise de informações para que os estudantes consigam superar as considerações embasadas em senso comum, aspecto em diálogo com a habilidade EM13LP12.

Uma das maiores queixas acerca da atividade dos políticos tem a ver com os gastos que eles representam. Além do salário pago aos parlamentares e àqueles que trabalham em seus gabinetes, existem verbas que custeiam sua atividade. O texto a seguir, divulgado no *site* da Câmara dos Deputados, refere-se a esse custo.

Cota para o exercício da atividade parlamentar

Informações e legislação sobre as cotas para o exercício da atividade parlamentar.

A Cota para o Exercício da Atividade Parlamentar – CEAP (antiga verba indenizatória) é uma cota única mensal destinada a custear os gastos dos deputados exclusivamente vinculados ao exercício da atividade parlamentar.

O Ato da Mesa nº 43 de 2009, que detalha as regras para o uso da CEAP, determina que só podem ser indenizadas despesas com passagens aéreas; telefonia; serviços postais; manutenção de escritórios de apoio à atividade parlamentar; assinatura de publicações; fornecimento de alimentação ao parlamentar; hospedagem; outras despesas com locomoção, contemplando locação ou fretamento de aeronaves, veículos automotores e embarcações, serviços de táxi, pedágio e estacionamento e passagens terrestres, marítimas ou fluviais; combustíveis e lubrificantes; serviços de segurança; contratação de consultorias e trabalhos técnicos; divulgação da atividade parlamentar, exceto nos 120 dias anteriores às eleições; participação do parlamentar em cursos, palestras, seminários, simpósios, congressos ou eventos congêneres; e a complementação do auxílio-moradia.

Norma interna.

O valor máximo mensal da cota depende da unidade da federação que o deputado representa. Essa variação ocorre por causa das passagens aéreas e está relacionada ao valor do trecho entre Brasília e o Estado que o deputado representa.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/transparencia/acesso-a-informacao/copy_of_perguntas-frequentes/cota-para-o-exercicio-da-atividade-parlamentar>. Acesso em: 20 maio 2020.

Dica de professor

Observe o uso do ponto e vírgula no segundo parágrafo. Ele pode substituir a vírgula todas as vezes que você precisa enumerar segmentos mais longos, principalmente aqueles que são formados por blocos de ideias ou já contêm vírgula.

Biblioteca cultural

Em 2016, foi criada a "Operação Serenata de Amor", um projeto de inteligência artificial para análise dos gastos públicos no Brasil. O robô Rosie identifica gastos suspeitos de deputados federais. Conheça Rosie em: <https://twitter.com/rosiedaserenata> (acesso em: 20 maio 2020).

Caso você opte por mostrar a ferramenta, observe quais tipos de dúvidas foram levantados e sua validade. Associe à resposta da questão 2.

Papo aberto sobre o texto

1. **Analise os recursos de composição do texto.**
   a) É correto afirmar que se trata de um texto argumentativo? Justifique sua resposta.
   b) Por que as palavras "exclusivamente" (linha 3) e "só" (linha 5) são fundamentais para a precisão do texto?
2. **Reflita sobre pessoas próximas a você que trabalham em empresas privadas. A existência das cotas para custear a atividade dos parlamentares corresponde a um privilégio em relação aos demais trabalhadores? Por quê?**
3. **Você consegue indicar um motivo que justifique a existência das cotas para os parlamentares? Em caso positivo, qual seria?**
4. **Infira: por que a verba para divulgação da atividade parlamentar é interrompida 120 dias antes das eleições?**
5. **Esse excerto reproduzido do *site* da Câmara dos Deputados indica quais são os usos da cota, mas não menciona quais são as regras para esses usos. Que perguntas você formularia a partir das informações disponíveis?**

1a. Não. O texto está centrado na apresentação de informações, sem a inclusão de teses ou pontos de vista sustentados por argumentos.

1b. "Exclusivamente" e "só" delimitam os componentes da cota parlamentar, evidenciando que não existem outros tipos de despesas não citados no texto.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que muitos trabalhadores contam com verbas semelhantes: representantes comerciais, por exemplo, costumam ter os gastos com combustível, pedágio e hospedagem pagos pela empresa quando realizam uma viagem a trabalho; advogados que precisam comparecer a uma audiência em outro estado terão sua viagem custeada pelo escritório; muitos trabalhadores recebem vale-alimentação etc.

3. Resposta pessoal. É possível que alguns estudantes apontem que as cotas são importantes porque permitem a qualquer cidadão custear sua legislatura, mesmo que não seja rico.

4. Trata-se de um mecanismo para impedir que as cotas sejam usadas na produção de material de campanha política.

5. Sugestões: Há limite de gasto por refeição? O parlamentar pode custear a refeição de outras pessoas? O que acontece se o parlamentar não usar o valor relativo ao mês?

Sugerimos que as perguntas feitas pelos alunos sejam respondidas a partir de uma pesquisa rápida usando os celulares. Reportagens como a que está disponível em <https://www.politize.com.br/cota-parlamentar> oferecem a resposta para várias perguntas.

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

MODERNA

E SE A GENTE...

FISCALIZASSE?

A BNCC destaca, como um dos parâmetros para a organização curricular, o trato com ferramentas e ambientes digitais que permitam a participação e a fiscalização da gestão pública. Para essa atividade, será preciso que os alunos usem computadores ou celulares. Se for preciso, organize grupos.

É compreensível que os eleitores do Brasil, em que frequentemente se descobrem casos de corrupção, tenham ressalvas quanto ao investimento do dinheiro público na atividade parlamentar. Entretanto, existem mecanismos que possibilitam a fiscalização do uso desses recursos, o que nos permite fazer críticas àqueles políticos que as merecem, sem estendê-las aos que agem de acordo com as normas.

Nesta atividade, você vai analisar o uso da cota por um deputado ou uma deputada federal.

1. **Entre no *site* da Câmara dos Deputados: <https://www.camara.leg.br>. Em seguida, clique na aba "Deputados" e "Quem são".**
2. **Clique na setinha da caixa de pesquisa, onde você poderá ver o nome de todos os deputados. Escolha um deles e clique em "Buscar". Observe os primeiros dados que aparecem, sobre um fundo cinza.**
   - Que recurso facilita ao eleitor acompanhar o trabalho do deputado em que votou?
3. **Com base nos dados do ano em que estamos, veja se esse parlamentar costuma estar presente ou ausente das sessões em plenário e das comissões.**
   - A que conclusão você chegou?
   - Agora, faça uma comparação com os dados de mais três deputados. Os dados confirmam sua conclusão? Justifique sua resposta.
4. **Role a tela até "Gastos e recursos" e veja como o deputado faz uso da cota parlamentar.**
   - Em média, ele consome pouco ou muito da verba mensal? Justifique.
   - Escolha um outro deputado do mesmo estado e verifique se gasta mais ou menos do que o deputado em análise.
   - Role a página até o final e responda: existem mais recursos alocados para que esse deputado possa exercer suas atividades?
5. **Clique em "Detalhamento" para ver as despesas ao longo do ano e analise os seis últimos meses para verificar em que áreas o deputado mais investe sua verba.**
   - Faça um gráfico em linhas para mostrar a evolução dos gastos ao longo dos meses.
   - Algum dado destoa do conjunto? Explique sua resposta.
   - Agora, compare os dados com os de outro deputado. O que você conclui?

É lógico!

A atividade corresponde a um algoritmo expresso em linguagem não computacional. O algoritmo está definindo uma sequência de ações que você poderia adotar para resolver o problema: fiscalizar um deputado usando o *site* da Câmara.

2. O mecanismo "Siga por *e-mail*", que permite ao eleitor receber automaticamente por *e-mail* boletins com as ações do deputado: projetos apresentados ou relatados, discursos feitos, votos em decisões da Câmara.

3. A resposta aos itens desta questão e da próxima depende da escolha dos deputados.

4. Todos contam com verba para pagar os salários de até 25 secretários parlamentares. Alguns deles recebem auxílio-moradia, por não ocuparem imóveis funcionais (há 432 apartamentos disponíveis em Brasília, mas são 513 deputados), e há, ainda, diárias pagas quando os deputados viajam em missões oficiais.

5. Esse tipo de gráfico exibe as informações com uma série de pontos de dados ligados por segmentos de reta. A BNCC indica seu estudo, na área de Matemática, a partir do 5º ano, portanto, em tese, os alunos saberão produzi-lo.

Esta resposta e a próxima dependem dos deputados escolhidos.

Fala aí!

Na sua opinião, um jornalista conta com informações suficientes para checar os gastos de um deputado, caso o deseje? Por quê?

Espera-se que os alunos apontem que existem dados que permitem a checagem, uma vez que, além dos valores, são informados os nomes dos fornecedores e a data em que foi emitido o comprovante do gasto.

Sabia?

MATEUS BONOMI/AGIF/AFP

Plenário da Câmara dos Deputados, em Brasília.

Duas importantes atividades dos parlamentares são as *votações no plenário*, quando comparecem, por exemplo, para as votações finais dos projetos de lei e outras medidas, e a atuação nas *comissões temáticas*, que reúnem grupos de parlamentares para analisar projetos e encaminhar pareceres, votar etc.

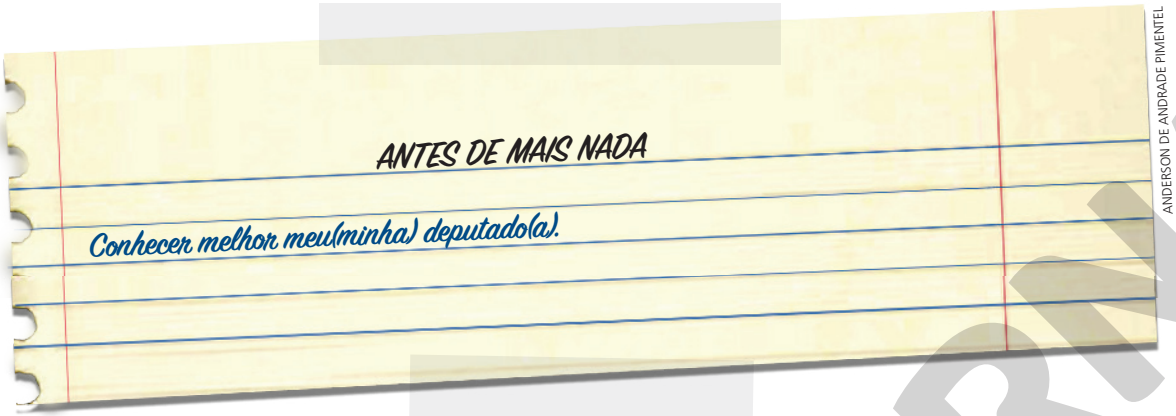
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

EXPERIMENTANDO O ENGAJAMENTO

Você analisou o comportamento e os gastos de alguns deputados usando os dados disponíveis no *site* da Câmara. Agora, vai escrever um *e-mail* para um deles a fim de solicitar esclarecimentos sobre a utilização de verba em um determinado serviço, a ausência em várias sessões no plenário ou outro aspecto que tenha chamado a sua atenção. Como todo cidadão brasileiro, você tem o direito de questionar.

Conforme a habilidade EM13LP27, os alunos devem ser estimulados a buscar soluções para problemas que envolvem a coletividade. Nesta seção, serão orientados a dirigir um pedido de esclarecimento a um parlamentar, processo que os vincula ao debate público segundo uma perspectiva responsável.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

1. Defina sua solicitação de esclarecimento. Cheque os dados e faça comparações para verificar se não se equivocou.
2. Encontre os argumentos necessários para justificar sua solicitação.

Momento de elaborar

1. Defina o que escreverá no campo de assunto. Muitas vezes, o destinatário opta por ler ou não o texto com base apenas nele. Seja preciso e claro.
2. Use um cumprimento adequado a um parlamentar, mesmo sabendo que, provavelmente, o *e-mail* será lido e respondido por um assessor. Você pode optar por Sr. ou Sra. ou, ainda, usar V. Exa. (Vossa Excelência), que é o tratamento oficial.
3. Apresente o motivo de sua comunicação – a solicitação de esclarecimento –, seguido pelos argumentos que justificam o pedido. Valha-se dos dados coletados, indicando com precisão o período a que se referem, para que seja possível ao seu destinatário compreender o questionamento.
4. Desenvolva o texto, considerando que o *e-mail* é um texto conciso, que vai direto ao assunto e o expõe com precisão.
5. Seja respeitoso: você busca um esclarecimento, não está fazendo uma acusação.
6. Use linguagem formal, como se espera em uma comunicação sobre um tema sério, dirigida a alguém com quem não se tem intimidade.
7. Inclua a despedida: "cordialmente" e "atenciosamente" são os termos mais usados.
8. Assine e anote sua função social: estudante da escola [nome da escola] de [nome do município e sigla do estado].

Momento de avaliar

Esta produção será avaliada em duplas. Para avaliar o trabalho do colega, use os critérios a seguir. Anote também, a lápis, eventuais problemas relativos ao uso da língua.

É lógico!

Você tem um problema a resolver: escrever um *e-mail* pedindo esclarecimentos. Para isso, terá de aplicar padrões para comparar os dados de que dispõem sobre os deputados, usar abstração para julgar o que deve ou não ser escrito no *e-mail* e aplicar o algoritmo da construção do gênero textual.

Nesta coleção, em diálogo com a habilidade EM13LP15, propomos aos alunos a produção de textos a partir das seguintes etapas: mobilização do que foi explorado nas seções anteriores (temas, informações, procedimentos linguísticos e contexto de produção e de circulação do gênero etc.); seleção e organização das ideias; efetivação dessas ideias na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação; revisão do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e coletiva; preparação do texto para divulgação; divulgação. A sequência contribui para que os alunos se apropriem dos processos de produção, edição e divulgação tendo em vista os vários contextos e objetivos das práticas linguísticas.

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

MODERNA

Dica de professor

O *e-mail* pessoal e as mensagens enviadas por aplicativos são mais tolerantes quanto a descuidos de digitação, ausência de recursos de coesão textual, falhas na contextualização, entre outros aspectos. Essa tolerância não se aplica a *e-mails* produzidos em situações formais.

1	O campo de assunto antecipa, com clareza, o conteúdo do *e-mail*?
2	O cumprimento e a despedida são adequados ao interlocutor e ao objetivo do *e-mail*, revelando respeito e cordialidade?
3	O *e-mail* apresenta uma solicitação cabível? Ela foi justificada?
4	O texto do *e-mail* é conciso e objetivo?
5	O texto emprega linguagem formal, adequada ao espaço institucional em que circulará?

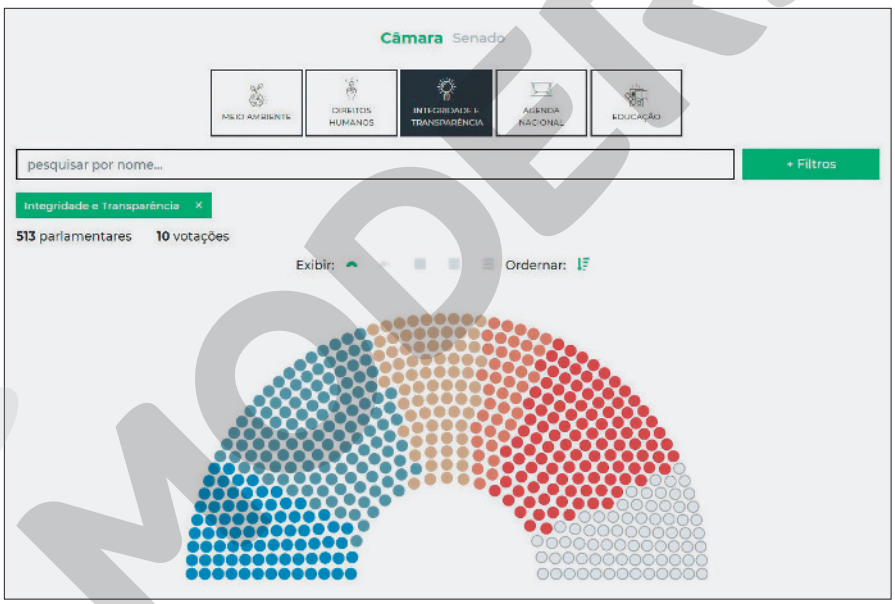
Reescreva o *e-mail* considerando todas as observações feitas.

Sugerimos que vocês façam uma eleição na sala de aula para escolher dois ou três *e-mails* a serem enviados para os deputados, considerando a pertinência do pedido de esclarecimento e a qualidade do texto. A resposta, se obtida, deve ser lida para a turma, que discutirá se o esclarecimento apresentado é satisfatório.

Sabia?

No contexto atual, a capacidade de interação do cidadão comum com os representantes políticos se expandiu. Os recursos digitais facilitaram a fiscalização, a cobrança e a prestação de contas, aspectos essenciais para uma representação democrática. Além das páginas oficiais das instituições políticas, é possível acessar várias plataformas desenvolvidas com o objetivo de monitorar e organizar os dados disponíveis.

Uma delas é a Parlametria, que monitora os debates que acontecem no Congresso Nacional. Veja um dos serviços que oferece:



PARLAMETRIA.ORG/CC BY 4.0

PERFIL PARLAMENTAR. Disponível em: <https://perfil.parlametria.org/aderencia/camara?tema=2>. Acesso em: 20 maio 2020.

A ilustração, relativa a temas do campo "Integridade e transparência", revela como os 513 deputados federais, representados nos círculos, têm votado os vários temas. Em azul forte, estão os que mais aderem às orientações do governo; em vermelho forte, os que mais se afastam delas, ou seja, fazem oposição a ele. Ao clicar sobre os círculos, pode-se ver o nome do deputado e conhecer como votou cada proposta.

Tá ligado!

Algumas letras de canção, embora críticas, optam por defender a conciliação, como você pôde ver no capítulo 1 desta unidade. A ação política do eleitor também pode seguir esse objetivo se a reclamação e as ofensas forem trocadas por fiscalização e cobrança.

Biblioteca cultural

Conheça o Projeto Publique-se, realizado pela Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji). A plataforma reúne dados sobre processos judiciais envolvendo políticos brasileiros que concorreram a cargos eletivos, fazendo uma ressalva: a citação em processo não implica, necessariamente, conduta reprovável. É preciso analisar os dados. Disponível em: <http://publiquese.org.br> (acesso em: 20 maio 2020).

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

Bate-papo de respeito

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

Leia este comentário de Silvio Luiz de Almeida, professor da Fundação Getúlio Vargas.

ALEX DEITOS

A democracia não é um valor universal, como muita gente acredita, pois é deixada de lado nos momentos de disputa intensa pelo poder e pela economia.

Silvio L. Almeida. 2016.
Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-estamos-vendo-no-brasil-e-uma-especie-de-pinochetismo-diz-silvio-de-almeida>. Acesso em: 20 maio 2020.

Discutam em grupos: O que seria um "valor universal"? Na opinião de vocês, por que, em alguns momentos da história, parte dos cidadãos afirma que prefere abrir mão da democracia? Que discursos com esse teor vocês já ouviram?

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

EXPERIMENTANDO +

A segunda parte do capítulo mantém como objetivo a familiarização dos alunos com a instância política, ampliando sua capacidade de participação no debate das questões públicas. Ganhará ênfase a participação não institucionalizada e o convite a algum tipo de engajamento.

Na primeira parte da unidade, você viu que a participação na vida política não precisa se limitar aos momentos de eleição, a cada dois anos. Existem outras formas de interagir com as instâncias políticas. Amplie essa reflexão nas atividades deste bloco.

A retomada do processo democrático envolvido na elaboração da Constituição de 1988, nesta atividade, procura promover a superação de preconceitos em relação à esfera política e estimular o desejo de participação. Dialoga-se, entre outras, com a habilidade EM13LP26, que trata do contato com documentos normativos como forma de ampliar a compreensão de direitos e deveres.

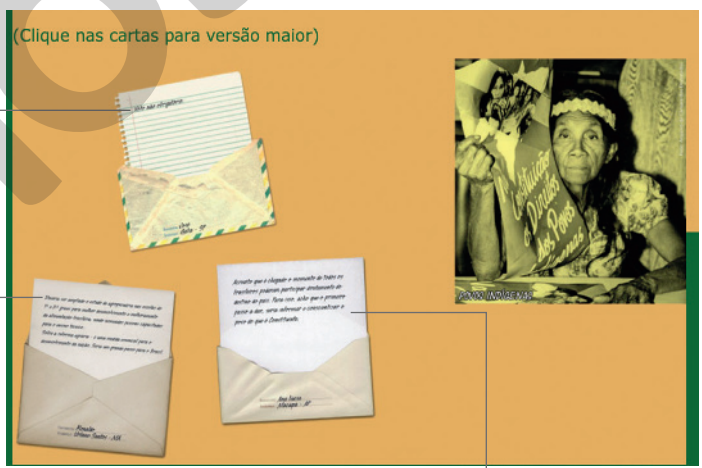
LEITURA 4

Embora os recursos digitais de hoje favoreçam a interação com os representantes políticos, alguns momentos importantes da história do país já haviam estimulado a participação popular. Talvez o mais significativo deles tenha ocorrido durante a elaboração da Constituição Federal de 1988.

Em 1986, o Senado Federal criou o projeto *Constituição – a voz do cidadão* para estimular a participação do povo nessa elaboração: um formulário disponível nas agências de correio permitia aos indivíduos enviarem sugestões aos constituintes. Nesta exposição virtual preparada pelo Senado Federal, veem-se algumas delas.

(Clique nas cartas para versão maior)

SENADO FEDERAL



Voto não obrigatório. José, Gália - SP.

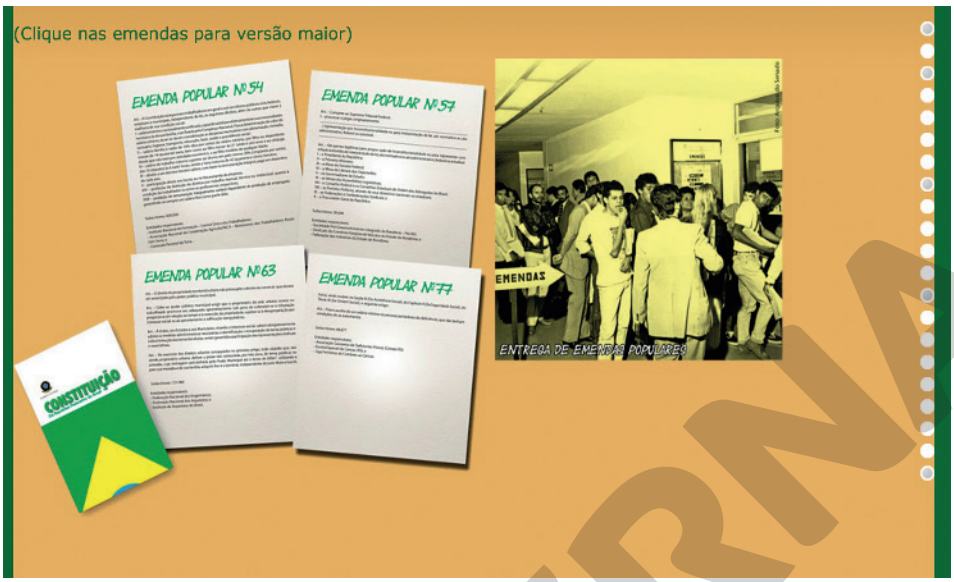
Poderia ser ampliado o estudo de agropecuária nas escolas do 1º e 2º graus para melhor desenvolvimento e melhoramento da alimentação brasileira, sendo nomeadas pessoas capacitadas para o ensino técnico.

Sobre a reforma agrária – é uma medida essencial para o desenvolvimento da nação. Seria um grande passo para o Brasil. Ronaldo, Urbano Santos – MA.

Acredito que é chegado o momento de todos os brasileiros poderem participar diretamente do destino do país. Para isso, acho que o primeiro passo a dar seria informar e conscientizar o povo do que é Constituinte. Ana Lúcia, Macapá – AP.

A participação popular nos 25 anos da Constituição cidadã. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/exposicao-senado-galeria/participacao-popular.htm>. Acesso em: 20 maio 2020.

O projeto permitia também o envio de emendas populares, que, para serem aceitas e analisadas, deveriam ser propostas por três entidades e apresentar assinaturas de 30 mil eleitores. Veja parte da exposição virtual e, sem seguida, o texto completo da emenda popular nº 77.



SENADO FEDERAL

A participação popular nos 25 anos da Constituição cidadã. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/exposicao-senado-galeria/participacao-popular.htm>. Acesso em: 20 maio 2020.

EMENDA PE00077-6
EMENDA 1P20724-0

AUTOR: FLORISMUNDO CORRÊA DA SILVEIRA E OUTROS

PARTIDO:

PLENÁRIO/COMISSÃO/SUBCOMISSÃO: EMENDA POPULAR - PLENÁRIO

DATA: 14/10/87

TEXTO/JUSTIFICAÇÃO

EMENDA Nº
POPULAR

Inclui, onde couber, na Seção III (Da Assistencia Social), do Capítulo II (Da Seguridade Social), do Título IX (Da Ordem Social), o seguinte artigo:

"Art. - Fixa o auxílio de um salário-mínimo às pessoas portadoras de deficiência, que não tenham condições de se automanter."

J U S T I F I C A T I V A

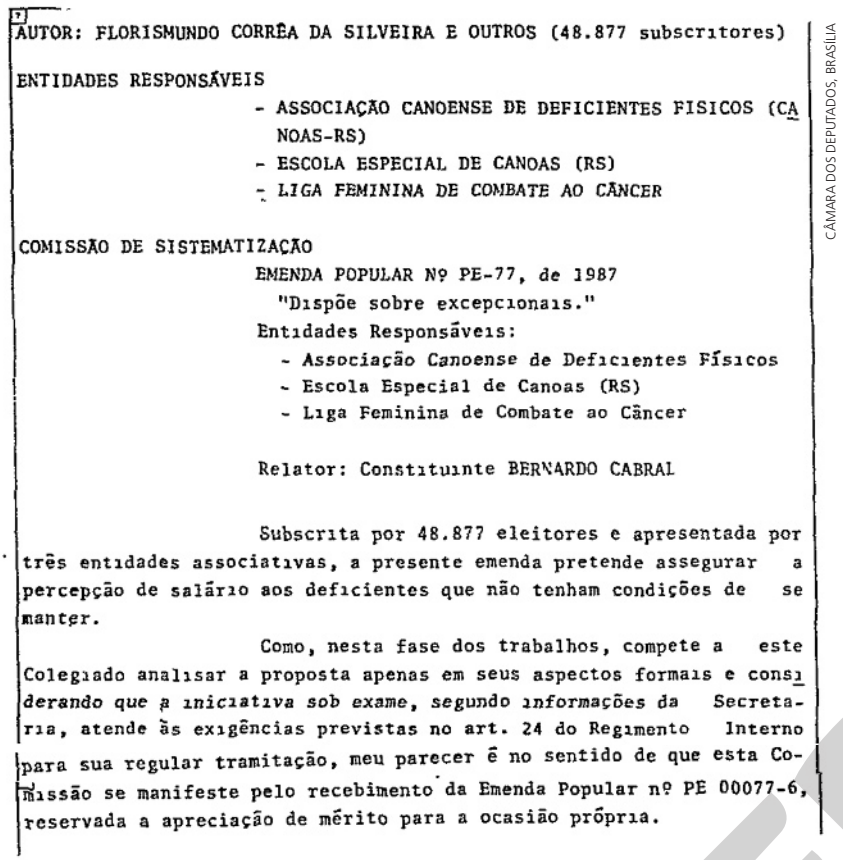
A Associação Canoense de Deficiéntes Físicos, as voluntárias da Liga Feminina de Combate ao Câncer - núcleo regional de Sapucaia do Sul e os dirigentes da Escola Especial de Canoas, irmanando-se aos Senhores Cosntituintes, relativamente aos inúmeros problemas existentes em nosso País, e acreditando venham estes, em parte, a serem solucionados através de uma nova Constituição, defendem a urgência da inclusão de emenda que ampare financeiramente pessoas excepcionais . Este amparo seria com a dotação mensal da quantia de um salário-mínimo mensal para suas necessidades mínimas, uma vez que grande número dos mesmos faz parte de famílias de baixa renda, muitas vezes não tendo recursos sequer para suas mais prementes necessidades.

Crendo em Vossas sensibilidades como cidadãos e, acima de tudo, chefes de família, apresentamos nossas esperanças em Vossas Excelências e, que tal emenda venha de encontro de tão justos anseios.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, BRASÍLIA

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

MODERNA



AUTOR: FLORISMUNDO CORRÊA DA SILVEIRA E OUTROS (48.877 subscritores)

ENTIDADES RESPONSÁVEIS
- ASSOCIAÇÃO CANOENSE DE DEFICIENTES FISICOS (CANOAS-RS)
- ESCOLA ESPECIAL DE CANOAS (RS)
- LIGA FEMININA DE COMBATE AO CÂNCER

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

EMENDA POPULAR Nº PE-77, de 1987
"Dispõe sobre excepcionais."
Entidades Responsáveis:
- Associação Canoense de Deficientes Físicos
- Escola Especial de Canoas (RS)
- Liga Feminina de Combate ao Câncer

Relator: Constituinte BERNARDO CABRAL

Subscrita por 48.877 eleitores e apresentada por três entidades associativas, a presente emenda pretende assegurar a percepção de salário aos deficientes que não tenham condições de se manter.

Como, nesta fase dos trabalhos, compete a este Colegiado analisar a proposta apenas em seus aspectos formais e considerando que a iniciativa sob exame, segundo informações da Secretaria, atende às exigências previstas no art. 24 do Regimento Interno para sua regular tramitação, meu parecer é no sentido de que esta Comissão se manifeste pelo recebimento da Emenda Popular nº PE 00077-6, reservada a apreciação de mérito para a ocasião própria.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, BRASÍLIA

CÂMARA LEGISLATIVA. Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>, p. 76. Acesso em: 20 maio 2020.

Papo aberto sobre o texto

A emenda reproduzida já aparece organizada segundo o modelo fixado pelo Senado e utilizado pela Comissão de Sistematização, responsável por identificar a que seção da futura constituição se vincularia o conteúdo da proposta e por fazer uma análise preliminar.

Com base no texto, responda.

1. **Qual grupo de pessoas com deficiência não seria incluído entre as atendidas pela emenda popular?**
2. **O que se esclarece no último parágrafo do parecer?**
3. **Você acha que a consistência da justificativa foi um dos critérios para o deferimento (despacho favorável) da emenda? Analise o texto para constituir sua resposta.**
4. **Quais expectativas sobre o futuro brasileiro estavam indicadas na justificativa apresentada nessa emenda popular?**
5. **Leia, agora, o Art. 203 da Constituição.**

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

SENADO FEDERAL. Atividade Legislativa. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_203_.asp>. Acesso em: 20 maio 2020.

1. O grupo das pessoas que pudessem se "automanter", ou seja, contassem com o apoio financeiro da família ou apresentassem uma deficiência que não impedisse o exercício de funções remuneradas.

2. O parecerista indica que, por atender às exigências previstas no regimento interno, o texto seria acolhido como emenda popular e levado, posteriormente, para as instâncias que o analisariam ("reservada a apreciação de mérito para a ocasião própria").

3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno aponte que a justificativa era pouco consistente: limitava-se a indicar que muitas pessoas com deficiência provinham de famílias de baixa renda e a apelar à sensibilidade dos parlamentares. O deferimento se deu por questões técnicas: a proposta foi apresentada por três entidades e continha a assinatura de mais de 30 mil eleitores, o número mínimo exigido.

4. A expectativa de um país melhor, já que o autor do texto menciona inúmeros problemas e a crença de que parte deles poderá ser resolvida pela nova Constituição.

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

MODERNA

Sabia?

Atualmente, usa-se a expressão *pessoas com deficiência* em lugar de *pessoas portadoras de deficiência*, *pessoas excepcionais* ou *deficientes*.

Nota-se que a emenda popular produzida pelas entidades de Canoas foi incorporada pelos constituintes. No entanto, o Movimento Político das Pessoas com Deficiência, que era mais amplo no país, não concordava com essa ideia, entendendo que era excessivamente paternalista. Com base no texto completo do artigo, você diria que também esse movimento teve suas expectativas contempladas?

5. Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que o texto garante o benefício (chamado "Benefício da Prestação Continuada"), mas também trata da importância da inclusão social e garante direitos de cidadão às pessoas com deficiência. Nesse sentido, é mais vanguardista do que a proposta de emenda popular nº 77.

Biblioteca cultural

Conheça a exposição virtual sobre os 25 anos da Constituição acessando <http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/exposicao-senado-galeria/participacao-popular.htm> (acesso em: 20 maio 2020).

SE EU QUISER APRENDER +

O efeito persuasivo

Os efeitos de sentido de um texto decorrem, em larga medida, da escolha das palavras e expressões e da maneira como são combinadas e ordenadas. No caso de um texto argumentativo, especialmente, a adesão do interlocutor às solicitações e pontos de vista expressos depende bastante da maneira como as palavras são manipuladas.

Analise alguns recursos empregados pelos produtores da emenda popular nº 77.

1. Releia um trecho da emenda, observando as palavras empregadas.

> [...] defendem a urgência da inclusão de emenda que ampare financeiramente pessoas excepcionais. Este amparo seria com a dotação mensal da quantia de um salário-mínimo mensal para suas necessidades mínimas, uma vez que grande número dos mesmos faz parte de famílias de baixa renda, muitas vezes não tendo recursos sequer para suas mais prementes necessidades.

a) Por que palavras como "remuneração" ou "pagamento" não poderiam substituir, coerentemente, "amparo"?

b) O uso do verbo "amparar" e do substantivo "amparo" constroem uma determinada imagem do Estado brasileiro. Qual é essa imagem? Por que ela tem efeito persuasivo sobre os interlocutores?

c) Por que "sequer" e "prementes" são palavras empregadas no trecho com propósito persuasivo? A palavra "sequer" tem o sentido de "nem mesmo". Ao denotar exclusão, reforça a impossibilidade de parte significativa das famílias dar suporte financeiro ao integrante com deficiência. "Prementes", por sua vez, expressa algo urgente e crucial, reafirmando a gravidade do problema.

2. Releia este outro trecho.

> Crendo em Vossas sensibilidades como cidadãos e, acima de tudo, chefes de família, apresentamos nossas esperanças em Vossas Excelências e, que tal emenda venha de encontro de tão justos anseios.

a) "Vossas Excelências" é um pronome de tratamento, portanto corresponde à terceira pessoa do discurso. Como deveria ser construída a expressão "vossas sensibilidades", considerando as regras de concordância da norma-padrão?

b) Por que, nesse exemplo e em vários outros envolvendo situações comunicativas semelhantes, os falantes tendem a fazer a concordância de "Vossas Excelências" com pronomes possessivos e verbos de segunda pessoa do plural?

c) O produtor do texto hierarquizou os papéis sociais dos interlocutores, os parlamentares responsáveis por avaliar a solicitação. Explique essa ideia.

d) Essa hierarquização é coerente com a linha argumentativa estabelecida no parágrafo anterior? Justifique sua resposta.

e) Quais palavras reforçam o caráter apelativo desse parágrafo? "Esperanças" e "justos".

f) As expressões *vir de encontro a* e *vir ao encontro de* são opostas quanto ao sentido. Está correta a forma usada no texto? Por quê?

1a. "Remuneração" ou "pagamento" são termos que expressam a ideia de gratificação por um trabalho realizado e não se adequam, portanto, ao contexto.

1b. A imagem de um Estado sensível e protetor. Ela é persuasiva porque coloca os interlocutores no lugar daqueles que precisam confirmar essa configuração do Estado supostamente esperada pela população.

2a. "Vossas sensibilidades" deveria ser substituído por "suas sensibilidades".

2b. Os falantes tendem a usar a segunda pessoa do plural por associarem a expressão à pessoa com quem falam e por, intuitivamente, buscarem a manutenção da formalidade envolvida no uso dessa referência.

2c. Ao usar "acima de tudo", os produtores indicaram que esperam que a condição de "chefes de família" se sobreponha à de "cidadão" na tomada de decisão.

2d. Sim. A solicitação havia sido expressa por meio do termo "amparo", que construía a visão de um Estado protetor, a qual é retomada pela associação dos constituintes com "chefes de família".

2f. Não. O produtor do texto sugeria a ideia de concordância, que deveria ser expressa por *ao encontro de*.

Fala aí!

Por que é frágil, do ponto de vista argumentativo, a associação entre parlamentares e "chefes de família"?

Espera-se que os alunos notem que, embora muitos parlamentares sejam "chefes de família", essa não é uma questão relevante. A função de parlamentar também é exercida por cidadãos que não se encaixam nesse perfil, os quais são, igualmente, sensíveis aos problemas sociais e capazes de agir em nome deles.

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

Desafio de linguagem

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

A função de linguagem apelativa ou conativa é aquela que se caracteriza pelo intuito de influir no comportamento do interlocutor. Isso pode ocorrer por meio de um texto mais incisivo, marcado por ordens ou exortações, ou por recursos que visem a cativá-lo, como o uso de expressões lisonjeiras, que podem torná-lo mais disposto a oferecer sua atenção e adesão.

Seu desafio é reescrever o segundo parágrafo da justificativa da emenda, atualizando-o, sem perder seu caráter persuasivo.

Em **Leitura 5**, o aluno é convidado a conhecer outra ferramenta digital que pode promover sua inserção na busca de soluções para os problemas coletivos. A atividade se desdobra no projeto **Expressão**, no final do capítulo.

É lógico!

Para compreender como se deu a participação popular durante a elaboração da Constituição de 1988, você experimentou o procedimento da decomposição. Estudou uma das propostas populares e, por meio dela, chegou a uma visão do conjunto.

LEITURA 5

Acesse <https://www2.camara.leg.br/participacao/sugira-um-projeto>, se quiser apresentar aos alunos as normas para um Projeto de Lei de Iniciativa Popular.

A experiência de participação popular não se extinguiu após a promulgação da Constituição de 1988. Ela institucionalizou formas de participação dos cidadãos na elaboração de políticas públicas. Criou, por exemplo, os Projetos de Lei de Iniciativa Popular, que permitem o envio de projetos de lei para tramitação no Congresso Nacional, desde que sejam cumpridas algumas exigências.

No entanto, essa forma institucionalizada de participação política não é a única possível. Existem outras maneiras de exercer a cidadania, e uma delas é ajudando o poder público a cuidar da cidade. Atualmente, vários *blogs*, *sites* e aplicativos oferecem a possibilidade de o usuário denunciar problemas e cobrar soluções mais ágeis.

Um deles é o projeto Colab, que criou um aplicativo por meio do qual o cidadão pode denunciar problemas relativos ao cuidado com a cidade, como buracos na via, descarte irregular de lixo, veículo abandonado etc. O poder público tem acesso mais rápido ao problema e, em tese, vai resolvê-lo com mais agilidade. Veja um exemplo.

MARIA DOS ANJOS DE QUEIROZ E COLAB

Disponível em: <https://app.colab.re/event/182340>. Acesso em: 20 maio 2020.

Por dentro do texto

1. O aplicativo torna público o conjunto de solicitações e permite aos demais usuários apoiá-las, comentá-las ou divulgá-las, o que aumenta a pressão sobre os responsáveis por resolver o problema.

1. **Muitas prefeituras possuem *sites* com serviços de atendimento ao munícipe, por meio do qual seria possível fazer o mesmo tipo de reclamação. Por que, em tese, um aplicativo como esse aumenta a chance de o problema ser resolvido?**
2. **Explique por que o texto produzido pela usuária do aplicativo é adequado à situação comunicativa.**
3. **A resposta da prefeitura é padrão, ou seja, todos os cidadãos recebem o mesmo texto, apenas com a substituição do nome e do número de protocolo.**
   a) Quais elementos fazem com que o texto não pareça uma mensagem automática?
   b) Qual é o objetivo dessa estratégia?
4. **Na sua opinião, o resultado da reclamação da cidadã coincidiu com as expectativas dela?**

2. A usuária opta por um texto curto, em que indica o problema e possíveis consequências. Além disso, é enfática no pedido, mas não usa termos grosseiros.

3b. Criar a impressão de uma comunicação mais afetiva e particularizada, sugerindo um atendimento mais eficiente.

3a. A inclusão do nome, a presença das interjeições "olá" e "oi" e o tom amistoso ("sinta-se à vontade", por exemplo).

4. Resposta pessoal. É provável que os alunos respondam afirmativamente, mas questionem o tempo necessário ao atendimento de um serviço considerado urgente (1 mês).

Investigue

Algum serviço digital atende às necessidades de sua cidade? Investigue e conte a seus colegas. Se não houver, quais são as alternativas?

No caso de municípios que não contam com plataformas, aplicativos ou mesmo páginas de instituições ou de indivíduos que sirvam à denúncia de problemas, verifique se esse serviço é feito por jornais e rádios da região, veículos que já cumpriam esse papel.

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

Biblioteca cultural

REPRODUÇÃO

O clássico *Cantando na chuva* (1952) se passa nos anos 1920 e conta a transição do cinema mudo para o falado, por meio da história de um casal de astros que precisa se adaptar aos novos tempos para continuar fazendo sucesso. Você pode assistir à cena em que o ator Gene Kelly faz o principal número musical, a que se refere Berna Reale, em <https://www.youtube.com/watch?v=-yaxcdMDcrs> (acesso em: 20 maio 2020).

Fala aí!

Alguma obra artística com objetivo crítico já impactou você? Que obra foi essa? Como entrou em contato com ela? Por que ela se destaca?

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

GREG SALIBIAN/FOLHAPRESS

Berna Reale estudou Arte na Universidade Federal do Pará. Seus trabalhos são, principalmente, instalações e *performances*. Conheça mais sobre a artista no *site* da Galeria Nara Roesler: <https://nararoesler.art/artists/69-berna-reale> (acesso em: 20 maio 2020).

LEITURA 6

A atividade tem como objetivo sugerir mais uma forma de participação na discussão de temas de interesse coletivo e na reivindicação de direitos. Prevê-se a análise e não a produção de uma manifestação artística considerando a possibilidade desta em outros pontos da coleção. Dialoga com a habilidade EM13LP24.

As cobranças ao poder público podem, ainda, ser feitas por caminhos muito diferentes e a arte é um espaço privilegiado para isso. Por meio do *rap*, do grafite, do cinema, entre tantas outras manifestações artísticas, os cidadãos expressam seus pontos de vista, fazem críticas e cobram ações.

Conheça uma das obras da artista paraense Berna Reale.

CORTESIA BERNA REALE E GALERIA NARA ROESLER

Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/179/berna-reale>. Acesso em: 20 maio 2020.

Por dentro do texto

A fotografia é um registro da performance "Cantando na chuva" (2014), gravada no lixão de Belém. Berna dança ao som da canção de mesmo nome, tema de um famoso filme estadunidense do gênero comédia musical, enquanto os catadores de lixo mantêm sua rotina de trabalho.

1. Qual é, na sua opinião, o objetivo dessa obra de Berna Reale?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que a obra critica a desigualdade social e a violência que representa.

2. O espaço que a artista ocupa na cena e seu traje remetem ao contexto do cinema.

a) Como é feita a referência a essa arte?

2a. A referência ao cinema se faz pelo diálogo com a comédia musical, pela presença do tapete vermelho, que remete às premiações hollywoodianas, e pela roupa dourada de Berna, que remete à estatueta dada aos vencedores.

b) Qual é a contribuição da intertextualidade para a obra de Berna?

2b. Realça o contraste entre a felicidade da personagem sob a chuva e o contexto da *performance*.

c) Qual relação entre a figura da artista e seu entorno é sugerida pelos adereços que usa? Explique sua resposta.

2c. As máscara e o guarda-chuva são elementos de proteção, o que sugere que a artista, embora inserida no contexto, procura se distanciar dele.

3. Embora o cenário de um lixão remeta à ideia de desordem, visualmente a obra tem uma organização rigorosa.

a) Quais linhas você reconhece na composição?

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem uma linha vertical, criada pelo tapete vermelho, e outra horizontal, criada pela vegetação.

b) Como as cores constroem contrastes?

c) Como você interpreta esse contraste?

3b. Predomina, na parte ocupada pelo lixo, o cinza-claro, que contrasta com as cores intensas do tapete, do traje, do guarda-chuva, da vegetação e do céu.

4. Você acha que uma obra como essa tem o poder de sensibilizar o espectador? Por quê?

Resposta pessoal. Estimule os alunos a justificar seu posicionamento e faça perguntas: trata-se de um tema que já não comove? A obra é parecida com outras e, por isso, não chama a atenção? O contraste chama a atenção para o tratamento desumano das pessoas mais pobres? O efeito de curiosidade se sobrepõe ao da conscientização?

Inspira?

Além de ser artista, Berna Reale é perita criminal no Pará. Você sabe o que faz esse profissional? Gostaria de exercer essa profissão?

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

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

EXPRESSÃO

A atividade tem a "Leitura 5" como aquecimento e prevê a realização de uma exposição em que serão divulgados resultados de tentativas de contribuição para a resolução de problemas da coletividade usando ferramentas diversas, inclusive as digitais. Mesclam-se parâmetros e objetivos relativos ao campo de atuação na vida pública e ao campo jornalístico-midiático, tendo em vista a promoção de uma experiência na produção e divulgação de material informativo sobre temas de interesse local. Estão em destaque as habilidades EM13LP27 e EM13LP45.

Participando da vida pública

Neste projeto, vamos acompanhar o trajeto de denúncias de problemas relativos à zeladoria de seu município. Será que os mecanismos de participação na vida pública alcançam o seu objetivo?

A atividade será feita em trios e resultará na produção de uma foto-denúncia e de um relatório que se tornará público em uma exposição.

O projeto demanda respostas que não são imediatas. Sugerimos que seja desenvolvido ao longo de 60 dias.

Etapa 1

1. Junto com seus dois colegas, analisem os problemas de sua região – destinação indevida de lixo, falta de passarela, espaços públicos abandonados, vazamento de água etc. – e identifiquem aquele que, na opinião de vocês, pode ser resolvido pelo poder público com base em uma denúncia.
2. Produzam a fotografia cuidando para que explicite o problema e seja persuasiva. Por exemplo, se o problema é a falta de passarela em um trecho de rodovia, fotografem o momento em que alguém está se colocando em risco ao cruzar a pista. Se quiserem mostrar os efeitos da falta de iluminação pública, escolham o período da noite.

Ajude os grupos a analisar se o problema pode ser resolvido pelo poder público por meio de uma ação direta ou da exigência de cumprimento da lei (limpeza de terrenos particulares, por exemplo). Casos diferentes devem ser descartados.

Etapa 2

1. Analisem, agora, os vários mecanismos disponíveis para a denúncia: uso de aplicativos ou plataformas digitais, espaços em rádios ou jornais da região, *site* oficial da prefeitura, seção de atendimento presencial ao cidadão na Câmara dos Vereadores, entre outros. Qual deles vocês vão experimentar?
2. Produzam o material em conformidade com o mecanismo que usarão. É preciso que um texto verbal acompanhe a fotografia, contextualizando-a, isto é, identificando o local fotografado, a data e o problema que precisa ser resolvido.
3. Incluam, no material, os nomes de vocês e uma forma de contato.
4. Iniciem o processo de denúncia enviando o material para seu destinatário. Não deixem de anotar, com exatidão, a data e o horário em que a foto-denúncia foi enviada e como isso ocorreu: nome do funcionário que a recebeu, *print* da tela de *e-mail* etc. Esse material será necessário para a composição da exposição, no final do projeto.

Etapa 3

1. Acompanhem o andamento da denúncia. Se vocês usaram um serviço da prefeitura, por exemplo, devem ter recebido um número de protocolo que permite saber se o pedido está em espera, se a análise está em curso ou se já foi concluída. Se enviaram para um jornal, podem ver se a fotografia foi publicada.
2. Decidam se é preciso insistir na denúncia. Por exemplo, se o jornal não publicou a foto-denúncia nem justificou a recusa, perguntem o motivo.
3. Anotem todos os passos do processo: dias em que checaram o andamento e a resposta recebida; contatos cobrando um posicionamento; comunicações oficiais recebidas dos órgãos responsáveis etc.

Etapa 4

Mantenha o projeto vivo perguntando periodicamente aos alunos se estão acompanhando o processo da denúncia e estimulando-os a cobrar respostas.

Nesta etapa, vocês produzirão os cartazes para a exposição.

1. Criem um título que traduza o resultado do processo e atraia os leitores.
2. Incluam a foto-denúncia, se possível ampliada, acompanhada do texto anteriormente produzido para sua contextualização. Caso sua demanda tenha sido atendida, produzam também uma nova imagem do local de modo a permitir a comparação.
3. Criem uma linha do tempo com todos os acontecimentos: envio da foto-denúncia, checagens, publicações, respostas obtidas etc.
4. Usem recursos que tornem seu material atrativo: incluam ilustrações (*prints* da tela do computador, por exemplo), variem as cores e tamanhos das letras para destacar palavras importantes, usem boxes com fundos coloridos etc. Não se esqueçam de que a legibilidade é fundamental: o público deve conseguir ler com conforto.
5. Não deixem de se identificar.

Etapa 5

Converse com os alunos sobre a eficácia dos instrumentos utilizados por eles. A que eles atribuem o sucesso ou a frustração da solicitação?

Esta etapa deverá ser realizada por uma equipe voluntária.

1. Recolham todos os cartazes feitos pelos trios.
2. Junto com o professor, definam onde os cartazes serão afixados. É importante que estejam em uma área que possa ser acessada por um público amplo.
3. Escrevam um texto introdutório para explicar a atividade.
4. Preparem a exposição.

Se for possível, leve a exposição para um espaço público, acessível a mais pessoas, como uma praça próxima. Vocês podem, por exemplo, esticar varais entre árvores e postes e pendurar os cartazes. Nesse caso, invistam na divulgação, produzindo cartazes que possam ser afixados em outros locais, como comércio, centros religiosos etc., alguns dias antes, para informar o público sobre a exposição.

Recado final

Provavelmente apenas alguns trios conseguiram uma solução para o problema denunciado. Todavia, ao divulgá-lo, mesmo que apenas na exposição feita pela escola, e ao relatar o tratamento recebido dos órgãos públicos, vocês contribuíram para conscientizar as pessoas, mostrando de que maneira a pressão sobre esses órgãos pode ser feita. Os cidadãos não podem ser insensíveis aos limites dos órgãos públicos, mas também não devem aceitar sua inércia.

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

MODERNA

CAPÍTULO 3

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor.**

Tem esporte na minha comunidade?

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

Se você observar os esportes praticados em sua cidade ou em seu bairro, vai perceber que existe o predomínio de algumas modalidades. Em geral, em virtude de sua popularidade no país, é muito mais fácil, percorrendo os bairros da cidade, identificar mais espaços para a prática de futebol ou futsal do que para basquete ou tênis, por exemplo.

Apesar do predomínio de alguns esportes, o leque de modalidades esportivas existentes, como veremos neste capítulo, é consideravelmente amplo. Você saberia dizer os motivos que levam à hegemonia de alguns esportes, em detrimento de outros? Será que esse monopólio atende aos interesses e às reais necessidades da comunidade? Ao longo deste capítulo, por meio de vivências e atividades, teremos mais elementos para abordar essas e outras questões.

Leitura 1. Embora esse modelo esteja inserido na BNCC desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sua compreensão não é uma tarefa tão simples. Nesse sentido, é importante colocar ênfase nessa leitura e nas atividades, para que os alunos se apropriem da proposta e tenham possibilidade de adotá-la oportunamente para avaliar as políticas públicas relacionadas ao esporte em seu entorno.

Para uma melhor compreensão do modelo de classificação dos esportes, leia *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*, de Fernando González e Valter Bracht. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4039946.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

De acordo com a BNCC, no Ensino Médio, além da experimentação de novas possibilidades oferecidas pelas práticas corporais vivenciadas no Ensino Fundamental (jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura), devemos desafiar os alunos a refletir sobre elas de forma a ampliar seus conhecimentos a respeito dos limites e das possibilidades do corpo e dos valores subjacentes a elas, contribuindo para a construção do projeto de vida.

Neste capítulo, no campo de atuação na vida pública, dialogamos com a experiência de participação política; a ênfase recai sobre um conjunto de habilidades que se relacionam com análise, discussão, elaboração e desenvolvimento de propostas de ação e de projetos culturais e de intervenção social. Como consequência, os alunos terão subsídios para analisar políticas públicas.

Eles serão convidados a refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para o desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas do conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais.

Diante dessa perspectiva, neste capítulo serão trabalhadas as habilidades EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG501, EM13LGG502 e EM13LGG503.

Lógica interna: características próprias da modalidade esportiva e das ações demandadas por ela.

LEITURA 1

O texto a seguir auxilia na compreensão da pluralidade de modalidades esportivas e da forma como a diversidade de lógicas estruturais dessas práticas impacta nos gostos, nos interesses e nas necessidades dos alunos e da população de maneira geral. Conhecer o modelo de classificação apresentado no texto é importante para que os alunos analisem suas experiências com o esporte e a veiculação social dessas práticas, oferecendo ferramentas para a formação de consciência crítica e para a atuação política sobre a realidade.

O texto a seguir foi elaborado com base na BNCC e reproduz parte de suas explicações. Nele apresenta-se, além do conceito, uma forma de organização do esporte a partir de um modelo de classificação. Leia o texto com atenção.

BNCC é a abreviatura de Base Nacional Comum Curricular, documento normativo – elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com outras entidades educacionais – que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sua versão mais atualizada foi publicada em 2018.

O esporte, seus sentidos e um modelo de classificação pela lógica interna

O **esporte**, uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele.

O esporte pode ser organizado a partir de um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência o critério de interação com os adversários. A partir desse critério, os esportes são distribuídos em dois grandes grupos, sendo um deles marcado pela interação entre as ações dos adversários e o outro pela ausência dessas interações.

No grupo dos esportes SEM interação entre os adversários, o critério de classificação está ligado a diferentes aspectos do movimento que possam ser de alguma forma medidos e comparados. Esse grupo é composto por três categorias:

- **Marca**: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).
- **Precisão**: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.
- **Técnico-combinatório**: reúne modalidades nas quais a comparação é voltada para a qualidade do movimento segundo padrões técnicos previamente estabelecidos (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).

Caso os alunos tenham dificuldade de entender essa expressão, explique que a lógica interna do basquete, por exemplo, prescreve, entre outros aspectos, que essa é uma modalidade coletiva e demanda que os integrantes de uma mesma equipe joguem de maneira colaborativa.

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

MODERNA

O grupo dos esportes COM interação entre os adversários, por sua vez, tem como critério de classificação os princípios táticos da ação, ou seja, o que os atletas e/ou a equipe devem fazer para atingir a meta estabelecida. Esse grupo é composto por quatro categorias:

- **Rede/quadra dividida** ou **parede de rebote**: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola (ou outro implemento) em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton* e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, *squash* etc.
- **Campo e taco**: categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, *softbol* etc.).
- **Invasão** ou **territorial**: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendido pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).
- **Combate**: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, *tae kwon do* etc.).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF, 2018. p. 215-216. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020. (Adaptado).

LISA KOLBASA/SHUTTERSTOCK

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

Papo aberto sobre o texto

Considerando as categorias apresentadas no texto, responda às atividades a seguir.

a) Quais esportes você já praticou? Em quais categorias eles se enquadram?

Resposta pessoal.

b) Quais são as categorias de esportes mais presentes em seu cotidiano (seja como praticante, espectador ou consumidor)? Quais motivos você identifica como responsáveis pelo predomínio de alguns esportes em detrimento de outros?

c) Quais das categorias de esportes você já vivenciou em seu histórico de aulas de Educação Física? Gostaria de vivenciar outras categorias?

b. Resposta pessoal. A tendência é que haja uma predominância dos esportes de invasão e os de rede/quadra dividida. Ajude os alunos a perceber que muitos dos motivos estão ligados à monocultura esportiva do país, centrada no futebol.

c. Resposta pessoal. Com base nas respostas, discuta com a turma a carência de espaços para as diferentes categorias de esportes e o fato de que, apesar de faltarem condições estruturais e formativas, é papel também da Educação Física escolar ampliar o repertório esportivo e ofertar maior acesso às demais categorias.

Por dentro do texto

1a. De acordo com o texto, o esporte consiste na comparação entre os desempenhos de indivíduos e grupos, sendo definido por um conjunto de regras e regulado por associações, federações e confederações esportivas.

1. **No primeiro parágrafo do texto, é apresentada uma definição do conceito de esporte.**

a) Qual é essa definição?

1b. Resposta pessoal. Veja, no **Suplemento para o professor**, exemplos que podem ser citados e como mediar a questão.

b) Com base nessa definição, o texto revela que o esporte pode assumir diferentes sentidos conforme os objetivos daqueles que o praticam. Dê exemplos de manifestações em que seja possível identificar os sentidos do esporte como lazer, educação e saúde, respectivamente.

c) Qual é o sentido presente no esporte ao qual assistimos na televisão, como o Campeonato Brasileiro de Futebol ou as competições de diferentes modalidades nos Jogos Olímpicos?

1c. Espera-se que os alunos concluam que, nessas manifestações, está presente o sentido do alto rendimento ou o do esporte profissional.

2. **No segundo parágrafo do texto, indica-se que o esporte pode ser classificado considerando o critério interação com o adversário.**

a) No campo esportivo, o que significa "interagir com o adversário"?

b) Em um jogo de tênis, por exemplo, existe interação entre os adversários?

c) Em uma prova de natação, existe interação entre os adversários?

2a. Espera-se que os alunos respondam que interagir com o adversário indica que toda ação realizada por um participante do jogo interfere em uma ação do adversário e sofre interferência dela.

É lógico!

Para responder à questão 1b, você precisa identificar aspectos dos esportes que os associem a três diferentes campos, o que prevê o reconhecimento de padrões.

2b. Sim. Embora não haja contato físico, toda ação de um jogador é executada considerando as ações do adversário, influenciando-as e sendo influenciada por elas.

2c. Não. Embora os nadadores disputem a prova lado a lado, um não pode interferir diretamente na *performance* do outro.

MODELO

BORA PRA QUADRA ?

Esta seção está dividida em duas partes: a primeira, com atividades dirigidas correspondentes a cada uma das categorias de classificação dos esportes; e a segunda, promovendo produções coletivas nas quais os alunos planejam e vivenciam atividades referentes às mesmas categorias. Nessas atividades, são desenvolvidas as habilidades EM13LGG501, EM13LGG502 e EM13LGG503.

Festival esportivo

Nesta atividade, você participará de um festival esportivo. Ele está dividido em duas partes. Na primeira, vivenciaremos atividades que representam cada uma das categorias do modelo de classificação dos esportes; na segunda parte, produziremos, em grupos, atividades similares a cada uma das categorias para uma vivência posterior.

Parte 1

O detalhamento das partes desta atividade está no **Suplemento para o professor**.

Como antecipamos, nesta primeira parte do festival você vai vivenciar ou conhecer práticas corporais inspiradas em modalidades esportivas que representam cada uma das sete categorias do modelo de classificação dos esportes estudado na **Leitura 1**.

Esportes sem interação entre os adversários

Esporte de marca: revezamento de marcha atlética

A marcha atlética é uma prova do atletismo que consiste em uma disputa semelhante às corridas, com a diferença de não possuir a fase aérea do movimento. Ou seja, em vez de correr, a disputa se restringe em caminhar o mais rápido possível, mantendo sempre um dos pés em contato com o solo. Formem equipes de cerca de quatro alunos cada uma, preferencialmente mistas (meninos e meninas divididos proporcionalmente em cada equipe), e disputem uma prova de revezamento pelo percurso definido juntamente com o professor (pode ser o contorno da quadra de vôlei ou um espaço similar, por exemplo). Dependendo do número de alunos, pode ser feita mais de uma rodada para que as disputas não fiquem muito tumultuadas.

Esporte de precisão: minigolfe

Dividam-se em grupos de três ou quatro alunos. Cada grupo terá um taco e cada jogador, uma bola. Na quadra, no pátio ou em algum outro espaço amplo o bastante para que todos possam jogar ao mesmo tempo, desenhem no chão os "buracos" em que cada grupo deve jogar. Estabeleçam uma distância padronizada entre o ponto de realização da tacada na bola e o buraco. De forma sequencial, cada um dos integrantes do grupo realiza sua tacada. Após a primeira rodada, as tacadas passam a ser realizadas sempre por aquele que estiver com sua bola mais distante do buraco. As tacadas são contabilizadas individualmente e vence quem conseguir que sua bola "estacione" no buraco com o menor número de tentativas.

Esporte técnico-combinatório: nado sincronizado a seco

Em grupos de quatro pessoas, preparem uma coreografia para simular uma apresentação de nado sincronizado. Se for possível utilizar algum tecido para servir de cortina, a coreografia pode ser executada atrás desse anteparo, simulando a superfície da água. É possível, ainda, realizar a atividade na piscina, caso a escola disponha desse equipamento ou a aula possa ser realizada em algum local com esse recurso.

Esportes com interação entre os adversários

Esporte de invasão: *miniultimate frisbee*

Nesta atividade, você irá vivenciar uma versão simplificada do *ultimate frisbee*. Cada equipe será formada por quatro jogadores, realizando-se mais de um jogo ao mesmo tempo em espaços de quadras reduzidos. As miniquadras devem ter uma zona de pontuação em cada extremidade (uma linha de fundo a ser ultrapassada). Os jogadores devem realizar passes sem deixar o *frisbee* cair no chão; em caso de queda, a posse do *frisbee* passa para a equipe adversária. Não é permitido que o jogador em posse do *frisbee* ande; ele pode apenas movimentar um dos pés (movimento conhecido como pé de pivô), não sendo permitido que os adversários tenham contato físico com ele. O objetivo é conseguir fazer um passe para um jogador da própria equipe que esteja posicionado na zona de pontuação; cada passe bem-sucedido vale um ponto.

Consiste em manter um dos pés em contato permanente com o solo (servindo de eixo), podendo-se movimentar o outro pé e girar o corpo, o que modifica e amplia o ângulo de visão e de jogo.

Esporte de combate: sumô

Dividam-se em grupos de quatro alunos cada, preferencialmente com estruturas físicas (biótipos) semelhantes. Demarquem um círculo no solo, com cerca de 1,5 m de diâmetro, no interior do qual as lutas serão disputadas. Em cada grupo, serão realizadas lutas de sumô adaptado, cujo objetivo é fazer com que o adversário pise fora do círculo ou encoste alguma parte do corpo, que não seja os pés, no solo. Não será permitido segurar o adversário ou empurrar outra parte do corpo que não sejam os ombros.

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

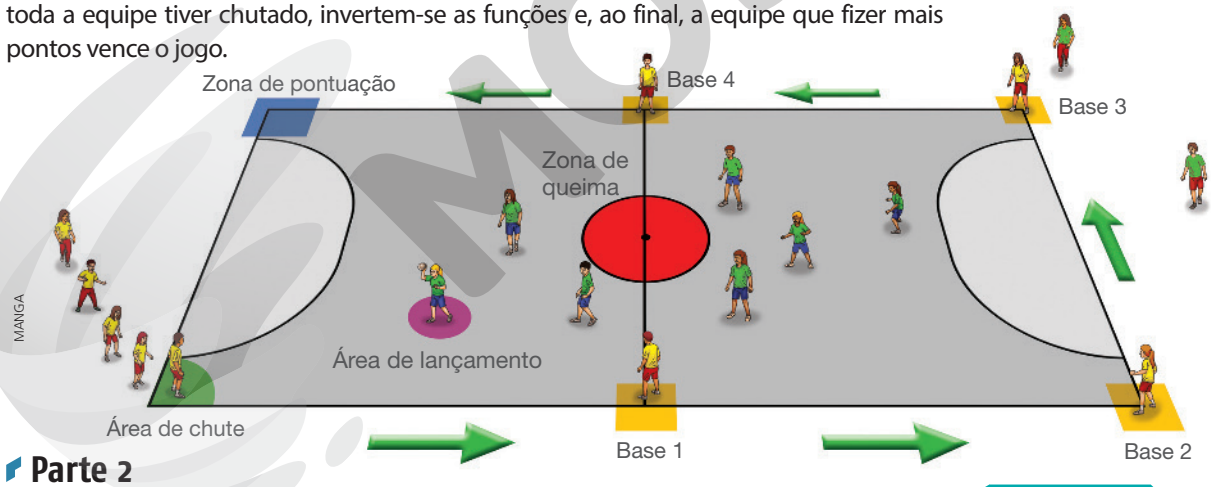
Esporte de rede/quadra dividida: vôlei sentado

O jogo de rede será inspirado no vôlei sentado, um esporte praticado por pessoas com deficiência física ou de locomoção. Divididos em equipes de seis pessoas, o objetivo é jogar a bola para a quadra adversária; no entanto, em vez de rebater, só é permitido segurar e lançar a bola, sempre mantendo-se sentado no chão. Os deslocamentos, que só podem ser feitos sem a bola, também devem ser feitos sentados. O jogo será realizado em quadras reduzidas, divididas por uma corda fixada ou segurada por colegas, de forma a ficar suspensa a uma altura pouco acima da cabeça dos participantes. Poderão ser realizados dois ou três jogos ao mesmo tempo.

Sugerimos utilizar o mesmo sentido das quadras utilizado no *miniultimate frisbee*; reduzindo, nesse caso, o espaço das três miniquadras resultantes para cerca de 8 a 10 metros de comprimento por 4 a 5 de largura. Além de cordas, as redes também podem ser representadas por um elástico grande que atravesse toda a quadra, podendo ser utilizado para as três miniquadras. No caso do elástico, amarre-o em algum tipo de suporte (como trave, tabela de basquete, alambrado, pilar, árvore etc.) em cada extremidade da quadra. Procure, sempre que possível, formar equipes mistas com meninos e meninas para problematizar a premissa de que os jogos têm de ser divididos por gênero. Quanto às regras do jogo, não deixe de frisar que eles devem se deslocar sem se levantar e estimule-os a trocar passes que simulem as ações de recepção, passe e ataque do vôlei. Caso a regra de segurar a bola deixe o jogo muito monótono, inclua, de forma progressiva, movimentos de rebatida no ataque e, posteriormente, passe e ataque, podendo chegar ao jogo todo de rebatidas.

Esporte de campo e taco: futbeisebol

Para esse jogo, conhecido por outros nomes conforme a região, dividam-se em duas equipes: uma delas começa chutando a bola (pode ser uma bola de borracha, de futsal, de vôlei ou similar) – esse movimento equivale à rebatida do beisebol –; a outra, lançando e defendendo as bases. O espaço de jogo será uma quadra poliesportiva ou um espaço similar (veja a imagem abaixo). No contorno da quadra, os jogadores da equipe atacante deverão percorrer, sequencialmente, as bases demarcadas (conforme disposição na imagem, podendo ser desenhadas com giz ou marcadas com arcos ou cordas, por exemplo). No centro da quadra, fica a zona de queima. Os jogadores da equipe atacante devem ficar em espera e, um após o outro, realizar os chutes para tentar percorrer as bases. A equipe defensora fica espalhada pela quadra e no entorno para tentar, o quanto antes, recuperar a bola chutada. O jogo se desenvolve com um jogador defensor lançando a bola da área de lançamento (procurando facilitar o chute); o jogador atacante chuta a bola e, em seguida, corre para a primeira base. Após o chute, os defensores devem pegar a bola o quanto antes e fazê-la chegar na zona de queima, o que impossibilita a corrida dos atacantes que estiverem nas bases e queima (elimina do jogo) os atacantes que estiverem em deslocamento (fora das bases). Se os defensores demorarem para pegar a bola após o chute, o atacante pode percorrer mais de uma base. Após a bola ter chegado à zona de queima, caso o atacante que tenha chutado a bola esteja em uma das bases, ele poderá tentar a corrida para as demais bases nos chutes dos próximos colegas de equipe, conquistando um ponto ao atingir a zona de pontuação. Depois que toda a equipe tiver chutado, invertem-se as funções e, ao final, a equipe que fizer mais pontos vence o jogo.



Parte 2

Nesta atividade, dividam-se em sete grupos, um para cada categoria do modelo de classificação dos esportes. Os grupos deverão planejar uma atividade inspirada em uma modalidade esportiva pertencente à categoria pela qual ficaram responsáveis. As atividades descritas na primeira parte do festival devem servir de parâmetro para que vocês criem suas próprias propostas de atividades.

Durante o processo de criação, procurem estabelecer as regras básicas, o local de realização, o número de participantes, os materiais necessários etc. O objetivo é o de que toda a turma experimente a atividade; para isso, é importante dimensionar o tempo de duração de cada "rodada", caso seja necessário dividir a turma em grupos para a vivência.

É lógico!

Para criar uma atividade que possa ser experimentada pelos colegas, você precisará produzir um algoritmo, isto é, uma sequência de instruções. Ao segui-las, eles conseguirão realizar o que foi planejado por seu grupo.

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

5. É importante, durante a discussão, que haja abertura para o contraditório, permitindo aos alunos que manifestem suas opiniões e que a pluralidade de experiências seja reconhecida por todos. Isso é importante para que todos possam perceber que as atividades impactam a cada um de forma diferenciada e que as distintas lógicas internas proporcionam diferentes formas de se relacionar com os esportes, mobilizando afetos e gostos particulares, singulares.

6. Leve os alunos a perceber que é possível relacionar as práticas aos seguintes sentidos: educacional, pois elas propiciam o aprendizado de novos esportes; de lazer, pelo fato de serem atividades passíveis de serem vivenciadas no tempo livre; e de saúde, no caso de se adotar alguma dessas modalidades como prática regular para melhorar o condicionamento físico.

Após todos os grupos finalizarem o planejamento de suas atividades, serão realizadas as vivências de cada uma delas por períodos de tempo proporcionais.

Roda de conversa da vivência

Conforme vimos na **Leitura 1**, cada categoria de esportes possui uma lógica própria que a particulariza em relação às demais. Portanto, elas demandam dos praticantes formas de atuação particulares e despertam neles sensações diferenciadas. Levando em consideração as duas partes do festival de esportes, discuta com seus colegas e professor:

1. Como você se sentiu em cada uma das atividades?
2. Em sua opinião, as atividades estavam de acordo com as categorias que representavam?
3. Quais atividades foram fáceis e quais foram difíceis? Por quê?
4. Quais atividades foram mais e menos prazerosas? Por quê?
5. Quais atividades você gostaria de praticar novamente e quais não gostaria?
6. Recupere a reflexão que realizamos sobre os sentidos do esporte. Quais sentidos podem ser relacionados às práticas realizadas durante o festival de esportes?

Biblioteca cultural

Em 2013, o Ministério do Esporte realizou uma pesquisa inédita sobre o esporte e a atividade física no país. O trabalho envolveu quatro pilares: praticantes, infraestrutura, legislação e investimentos. Assista ao vídeo de divulgação do Diagnóstico Nacional do Esporte (Diesporte) em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XfdgSo1kSc&feature=youtu.be> (acesso em: 26 maio 2020). Se quiser saber mais sobre esse diagnóstico, acesse o *site* da pesquisa em: <http://arquivo.esporte.gov.br/diesporte/> (acesso em: 17 maio 2020).

Aqui é retomada a ideia de sentidos vinculados ao esporte trabalhada na **Leitura 1**, atrelando categorias similares à estruturação das políticas públicas de promoção do esporte. Com informações básicas sobre a garantia constitucional do esporte como direito social e sobre os tipos de manifestação do esporte previstos na legislação, o texto tem por objetivo colocar em pauta a discussão sobre o financiamento do esporte. Essas considerações iniciais servirão de pano de fundo para que os alunos reflitam e se manifestem sobre a presença de projetos esportivos mantidos pelo poder público no contexto social em que vivem, preparando-os para a seção **E se a gente produzisse um diagnóstico?**, ao final do capítulo.

LEITURA 2

No texto a seguir, você vai compreender melhor o papel do esporte na Constituição Federal e como a legislação brasileira classifica o esporte de acordo com a forma como se manifesta na sociedade. Você vai perceber que as políticas públicas são orientadas por sentidos similares aos que foram abordados na **Leitura 1**. Esses conhecimentos serão importantes para que você analise e reconheça como o esporte é tratado pelo poder público na sua comunidade.

Ações e programas de Estado para garantir e pôr em prática direitos previstos na Constituição e em outras leis. Necessidades da sociedade, mesmo que não reconhecidas em lei, também podem ser atendidas por políticas públicas.
Alguns exemplos de políticas públicas na área do esporte são o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), o Bolsa Atleta e o Programa Segundo Tempo (PST).

Financiamento do esporte e lazer

O esporte e o lazer são direitos garantidos por nossa Constituição Federal de 1988. Entretanto, para que esses direitos estejam ao alcance da população, o Estado deve elaborar um conjunto de políticas públicas que, por sua vez, vão se materializar por meio de programas, projetos e ações.

[...]

Ao declarar como dever do Estado o fomento às práticas esportivas, a Constituição criou a obrigatoriedade de investimentos públicos na promoção do esporte.

[...] a maior parte da legislação federal em vigor pertinente ao tema foi produzida no cenário pós-1988, em especial a partir da Lei nº 9.615/1998, conhecida como Lei Pelé, a atual de diretrizes e bases do esporte nacional.

[...]

Segundo o artigo terceiro da Lei Pelé, o esporte é classificado a partir de quatro manifestações:

1. Esporte educacional: é aquele praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.
2. Esporte de participação: é aquele praticado de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e na preservação do meio ambiente.

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

MODELO

3. Esporte de rendimento: é aquele praticado segundo as normas da Lei Pelé e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do país e estas com as de outras nações.
4. Esporte de formação: é aquele caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição.

Por fim, é importante destacar que o artigo 217 da Constituição de 1988 reconhece o esporte como direito de cada um, prevendo que a destinação de recursos públicos para o esporte deve priorizar sua manifestação educacional.

MASCARENHAS, Fernando; ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone; MATIAS, Wagner Barbosa. *Financiamento do esporte e do lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. p. 15, 20-21. *E-book*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/198264/Financiamento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. **O texto se inicia com a afirmação de que o esporte e o lazer são direitos garantidos pela Constituição Federal, isto é, todo cidadão brasileiro deve ter o direito ao esporte e ao lazer de maneira pública e gratuita.**
   a) De acordo com o texto, com quais ferramentas o Estado conta para garantir esses direitos?
   b) Na legislação esportiva, qual é a lei mais importante na garantia desses direitos?
   c) Em sua opinião, o direito ao esporte e ao lazer tem sido cumprido em sua cidade, bairro ou comunidade? O que o leva a essa conclusão?
2. **De acordo com a Lei Pelé, o esporte pode ser classificado a partir de quatro manifestações: a educacional, de participação, de rendimento e de formação.**
   a) Qual manifestação **não** deve ser a diretriz para as aulas de Educação Física? Justifique.
   b) Quais das manifestações podem ser contempladas pelos investimentos públicos de promoção do esporte?
   c) Quais manifestações do esporte têm sido priorizadas em sua comunidade?

E SE A GENTE... PRODUZISSE UM DIAGNÓSTICO?

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

Em grupos, vocês vão realizar investigações sobre o desenvolvimento de atividades esportivas em sua comunidade, com vistas a produzir um diagnóstico intitulado "Esporte na comunidade". Tal documento deve realizar um mapeamento das políticas públicas de promoção do esporte, tomando por base, sobretudo, o modelo de classificação (**Leitura 1**) e as manifestações sociais previstas na legislação brasileira (**Leitura 2**). O diagnóstico será uma construção coletiva da turma; para isso, serão distribuídas tarefas para cada grupo, de forma a contemplar os principais aspectos a serem abordados pelo documento.

Etapa 1 – Planejamento estratégico

1. Recuperem a discussão sobre como as experiências com cada categoria dos esportes afetou de formas diferentes a turma e cada um de vocês. Analisem como elas podem impactar na definição das modalidades que devem ser contempladas nas políticas públicas de promoção do esporte.
2. Definam quais grupos de trabalho serão formados para a construção do diagnóstico, com base em temas que considerem mais relevantes para o documento. Temas como mapeamento dos projetos esportivos da comunidade, perfil do público praticante e esportes mais praticados pela população local podem ser um ponto de partida.

1a. O Estado conta com políticas públicas, materializadas em programas, projetos e ações. Comente com os alunos que, no texto, o termo **Estado** refere-se à organização político-administrativa do Brasil, que compreende a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

1b. A Lei nº 9.615/1998, conhecida como Lei Pelé.

1c. Resposta pessoal. A intenção é dimensionar qual das esferas indicadas na questão afeta mais diretamente o cotidiano de cada aluno: em localidades menores, o objeto de análise será a cidade; no caso das maiores, a análise poderá recair sobre o bairro ou a comunidade em que o aluno reside.

2a. A de rendimento. Espera-se que os alunos concluam que, nas aulas de Educação Física, o esporte deve ser praticado por todos de forma democrática, diferentemente do esporte de rendimento, que tem como uma de suas premissas a seletividade, que permite a exclusão de parte do grupo.

2b. Todas as quatro. Comente com os alunos que, embora possa haver prioridade para a destinação de recursos a uma determinada manifestação do esporte pelo poder público em suas diferentes instâncias, todas as manifestações podem ser contempladas com financiamento público.

2c. Resposta pessoal. Essa pergunta pode ser uma primeira provocação para investigar a forma como os recursos públicos destinados ao esporte são investidos na cidade, no bairro e/ou na comunidade em que os alunos residem. Essa atividade será ampliada, com uma investigação mais aprofundada sobre o tema, na seção **E se a gente produzisse um diagnóstico?**, a seguir.

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

MODERNA

3. Formados os grupos temáticos, façam reuniões em cada um deles para definir que estratégias serão adotadas para acessar informações necessárias à compreensão do tema.

Etapa 2 – Levantamento de dados

Este é o momento da pesquisa de campo. Cada grupo passará a coletar as informações necessárias para uma interpretação mais aprofundada do tema que lhe foi designado. Como estratégia, vocês podem realizar a análise de documentos (notícias, *sites*, leis, projetos etc.), produzir fotografias, entrevistas individuais e/ou em grupos, questionários e filmagens, fazer observação *in loco* etc. Não se esqueçam de anotar as fontes das informações, como autor, data, nome do documento, nomes completos dos entrevistados, entre outros.

Etapa 3 – Sistematização dos dados

Nesta etapa, a turma realizará uma reunião para definir a estrutura geral do diagnóstico e as orientações preliminares para sistematizar os registros de cada grupo. Definam as seções que vão compor o documento e a ordem em que vão aparecer, os grupos responsáveis por elas, quem escreverá a introdução e a conclusão, entre outros pontos que considerarem necessários. Não se esqueçam de recuperar, mais uma vez, os conhecimentos e as experiências acessados com base no modelo de classificação dos esportes, para que sirvam de referência na avaliação e proposição de políticas de promoção do esporte.

Tá ligado!

Analisar as políticas públicas é um ato cidadão que contribui para a fiscalização do trabalho dos nossos representantes. Essa ação também é abordada no capítulo 2 desta unidade.

Etapa 4 – Confecção do diagnóstico

Com base na estrutura definida pela turma e nos registros sistematizados por todos os grupos, vocês vão elaborar o documento final do diagnóstico em uma assembleia com a participação de toda a turma. Se for possível, projetem o documento em construção para que todos possam contribuir com a organização do conteúdo. Caso não haja recurso audiovisual, os tópicos poderão ser anotados na lousa e cada grupo fará uma síntese de seu conteúdo, para que um relator eleito pela turma faça as anotações iniciais, que serão, em seguida, desenvolvidas. Se necessário, façam ajustes na estrutura do diagnóstico.

Etapa 5 – Divulgação do diagnóstico "Esporte na comunidade"

Como última etapa da atividade, o objetivo é dar visibilidade ao diagnóstico "Esporte na comunidade". Para isso, a turma deve deliberar sobre as melhores estratégias de divulgação, buscando alcançar o maior número possível de pessoas da comunidade e representantes do poder público. Além do documento escrito e ilustrado, que pode ser impresso e/ou compartilhado virtualmente, o diagnóstico pode ser divulgado por meio de reportagens de jornal, rádio, televisão etc. e consolidar-se como uma plataforma permanente de acompanhamento das políticas públicas de promoção do esporte na comunidade.

É lógico!

O algoritmo é uma sequência de instruções para a resolução de um problema. Aqui ele está expresso em várias ações que você deve seguir para conseguir realizar o diagnóstico solicitado.

Recado final

Neste capítulo, conhecemos e vivenciamos esportes com distintas lógicas internas, que despertam diferentes sensações e emoções. Analisamos o esporte como direito social e reconhecemos os sentidos a ele atribuídos, como saúde, educação, rendimento e lazer. Por fim, sistematizamos esses conhecimentos em uma produção coletiva capaz de contribuir para que a comunidade avalie a atuação do poder público. Ou seja, você exerceu seu protagonismo social, sua cidadania e o seu papel de sujeito político!

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

UNIDADE

2

A experiência de ser jovem

Uma experiência é algo que acontece conosco e nos toca. Precisamos passar pela juventude atentos às oportunidades dessa etapa da vida para escrever nossa história com momentos significativos, os quais podem nascer do exercício de um novo olhar sobre as pequenas coisas do cotidiano ou ser inventados a partir do que buscamos. Nesta unidade, convidamos você a perceber como a encenação teatral da adolescência pode permitir entendê-la melhor, a interagir com expressões da juventude que mostram tanto sua vulnerabilidade quanto sua potência e a considerar o elemento saúde como indispensável para garantir a construção de nossos projetos de vida.

Jovem artesã na Casa de Cultura do Quilombo de Mata Cavalo, comunidade do Estado do Mato Grosso, em foto de 2020.

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

CAPÍTULO

1

Leia uma explicação sobre o percurso do capítulo no **Suplemento para o professor**.

Representar para documentar a (nossa/sua) realidade

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

Histórias reais, de pessoas como você, sua família, seus amigos e suas amigas podem se tornar obras de arte? É preciso ser ator profissional para atuar em um espetáculo de teatro e se apresentar para um público "de verdade"? De que maneiras a arte pode nos ajudar a interpretar nossas próprias experiências?

Neste capítulo, vamos estudar como os documentários, e em especial o gênero teatro-documentário, podem aproximar a vida da arte. Veremos também como o ato de representar a adolescência, com suas questões e seus desafios, pode ajudar você a compreender e, consequentemente, a viver com mais consciência e plenitude essa etapa tão preciosa da vida.

Professor, o propósito deste capítulo é mostrar como o teatro pode ressignificar as experiências vividas, sobretudo as dos próprios alunos, neste momento de tantas transformações que é a adolescência. Por isso, além de aprofundar a teoria do gênero documentário – enfatizando alguns de seus aspectos formais –, o capítulo apresenta a eles algumas de suas possíveis práticas, no campo da linguagem teatral, debruçando-se sobre a representação documental da adolescência.
Como você verá, as atividades oferecem aos estudantes diversas maneiras de se expressar, deixando-os livres para escolher seu grau de exposição. Estimule-os, portanto, a compartilhar suas histórias, mas esteja atento a eventuais resistências e cuide para não insistir.

Professor, você poderá conhecer o processo de criação do inovador documentário cênico *Festa de separação* acessando o vídeo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d4oBWW1CPqo> (acesso em: 27 jun. 2020).

LEITURA 1

Professor, nesta leitura os alunos entrarão em contato com um espetáculo bastante representativo, inclusive por sua criatividade, do teatro-documentário. Depois de apreciarem uma cena do espetáculo, refletirão, ao longo das atividades, sobre seus processos de construção. Esperamos que os alunos desenvolvam as habilidades EM13LGG602 e EM13LGG604.

CIA. HIATO

Panfleto do espetáculo *Amadores* (2016).

Biblioteca cultural

A Cia. Hiato é um grupo cujo primeiro trabalho, *Cachorro morto*, estreou em 2007. Desde então, caracteriza-se por uma incessante pesquisa de linguagem. Nos últimos anos, a companhia passou a dedicar especial atenção às relações estabelecidas entre realidade e ficção e entre vida e arte.

Conheça outros trabalhos da Cia. Hiato na página oficial do grupo, disponível em: <http://www.ciahiato.com.br/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Amadores, uma criação da Cia. Hiato, de São Paulo (SP), estreou em 2016. O espetáculo, além de atores profissionais, reúne artistas amadores selecionados por meio de anúncios de jornal e oficinas públicas realizadas pela companhia. A peça entrelaça as histórias pessoais do elenco, propondo uma reflexão sobre as formas com que narramos e interpretamos nossas próprias experiências. Ela é um exemplo do gênero **documentário**, em sua forma teatral. Como veremos, a principal característica desse gênero é a inspiração em fatos e histórias reais.

Leia a transcrição de uma das cenas da obra.

Eis aqui um lutador nocauteado. Boa noite, pessoal. Meu nome é Chicão Paraíso, tenho 41 anos, sou lutador de boxe profissional, também educador físico. Vou contar pra vocês a história de um sonho. Sonho que começou, aproximadamente, há quatro anos atrás, no pequeno quintalzinho onde eu morava. Lá eu fazia os meus treinos de musculação e de boxe. Só que musculação eu fazia com peso de cimento e algumas outras coisas que eu adaptava. E lá eu fazendo meu treino, meu sobrinho chegou pra mim e perguntou:

— Tio, posso treinar com você? Será que eu consigo ficar forte também?

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

Investigue – Rocky Balboa, sempre representado por Sylvester Stallone, figura, até o momento, em oito filmes diferentes: *Rocky* (1976), *Rocky II* (1979), *Rocky III* (1982), *Rocky IV* (1985), *Rocky V* (1990), *Rocky Balboa* (2006), *Creed* (2015) e *Creed II* (2018). Por não se deixar intimidar e por persistir na carreira de boxeador, mesmo após ter vivido uma derrota no ringue, ao final do primeiro filme, Rocky tornou-se um símbolo de perseverança, resistência pessoal e superação de desafios.

E eu falei:

— Claro! Vamos começar.

1. Resposta pessoal. É possível que os alunos que responderam positivamente completem suas respostas com fragmentos de suas próprias histórias, associando-as a diferentes contingências sociais, pessoais e econômicas. Se isso ocorrer, escute-os com atenção; por tratar-se de um assunto por vezes delicado, deixe-os livres para interromper suas narrativas quando quiserem.

E ele começou a treinar comigo, foi passando o tempo, ele foi desenvolvendo, foi ficando forte, e aquilo chamou a atenção de dois amigos dele, que perguntaram pra ele:

— Onde cê treina? Cê tá ficando forte. Qual é a academia? A gente quer começar também.

E ele respondeu pros amigos:

— Eu não treino na academia. Eu treino com meu tio no pequeno quintalzinho da casa dele, e com peso de cimento.

Os amigos deles ficaram maravilhados. Ficar forte com peso de cimento! E vieram também os amigos dele, e começaram a treinar comigo. Foi passando o tempo, e eles também foram desenvolvendo, e aquilo ali chamou a atenção de mais amigos, que vieram também. Só que o meu quintalzinho deveria ter, no máximo, uns 5 m^2. E ali foi vindo mais pessoas: quando me dei conta, já tava com dez. Aí eu vi a necessidade de sair dali. Foi quando me veio a ideia de alugar um salão, financiar as máquinas, montar uma equipe e abrir uma academia. Academia essa que dei o nome de "Espaço de treino".

[...] Cheguei a ter 500 alunos na minha academia. Nossa, eu tava muito feliz. Mas aí foi passando o tempo, e eu perdi o controle financeiro da situação. Eu quebrei. Eu fali. E aí eu tive que vender o meu sonho. Fui à lona. Fui a nocaute. Mas eu tô aqui. De pé. Mas quando eu imagino que eu vou cair novamente, eu fecho os meus olhos e eu imagino que eu sou o Rocky Balboa.

CIA. HIATO. *Amadores*. Vimeo: Leo Moreira. Trecho: 7:22-9:38. Disponível em: <https://vimeo.com/user3535972>. Acesso em: 27 jun. 2020.

3. Para mostrar que ele também está disposto a seguir em frente e a se reinventar profissionalmente. Utiliza, portanto, a história de Rocky como outra metáfora para sua vida.

Investigue

Faça uma pesquisa e descubra: por que o personagem Rocky Balboa se tornou uma espécie de símbolo *pop* de resistência e perseverança? Em que filmes ele aparece?

Rocky Balboa: personagem icônico do cinema estadunidense, criado e interpretado por Sylvester Stallone (1946-); serve, com seus conflitos e superações, de fio condutor da dramaturgia do espetáculo.

Leia as perguntas em voz alta e conduza esta seção como um debate aberto.

Papo aberto sobre a cena

4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos definam uma história de superação como a narrativa da perseverança de uma pessoa ou um personagem. A trajetória de Chicão pode ser definida como uma história de superação que está em processo: ele teve um sonho, o alcançou, teve problemas, abalou-se e, agora, está pronto para recomeçar sua vida.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que sim. A história de Chicão é exemplar no que toca ao enfrentamento e à superação de problemas. Por isso, é possível que os alunos se identifiquem com ela e a associem a seus próprios problemas ou aos de familiares, amigos, conhecidos etc.

1. **Você já leu ou ouviu alguma história parecida com a narrada por Chicão?**
2. ***Nocaute* é um termo técnico do boxe, luta de caráter esportivo na qual Chicão se profissionalizou. Diz-se que um lutador foi nocauteado quando é derrubado por seu oponente, não conseguindo se levantar a tempo de retomar o combate, o que o leva a perder a luta.**

2a. Chicão utiliza o nocaute como uma metáfora para descrever sua falência.

   a) Chicão inicia sua fala dizendo: "Eis aqui um lutador nocauteado". Levando em consideração a fala como um todo, explique a afirmativa de Chicão.

   b) Nesse sentido, quem o nocauteou? Sua incapacidade de gerir sua academia.

3. **Recorra à pesquisa que você fez no boxe Investigue e responda: Por que Chicão se inspira na personagem Rocky Balboa, em seus momentos de maior aflição?**
4. **Como você definiria uma "história de superação"? Essa definição contempla a história de Chicão?**
5. **Mesmo não tendo vivido a mesma experiência que o personagem, você acredita que a história de Chicão possa, de alguma forma, dizer respeito a você? Por quê?**

Por dentro da cena

As perguntas a seguir são, intencionalmente, mais complexas. Elas têm como objetivo desafiar os alunos a refletir sobre as relações entre arte e vida, as quais serão aprofundadas nas seções seguintes. Peça que respondam às questões individualmente e por escrito, no caderno. Ao final, organize um debate com a turma inteira, para sistematizar as respostas. Sua mediação, nesta seção, é imprescindível.

1. **A história que Chicão conta é, como você já sabe, real. No entanto, essa narrativa foi recriada pelos artistas da Cia. Hiato, em especial pelo dramaturgo Leonardo Moreira, diretor do espetáculo *Amadores*.**

   Escreva, em seu caderno, como o dramaturgo organizou a história de Chicão para que ela pudesse, dentro de um determinado tempo, ser compreendida (e sentida) pelo público. Para auxiliá-lo, organize seu texto com base nos processos de ascensão (início do sucesso), apogeu (auge do sucesso), queda e superação (nova ascensão) vividos pelo personagem.

1. A intervenção do dramaturgo se dá, sobretudo, pela estruturação de um arco dramático bastante claro. Nele, enxergamos o processo de ascensão, apogeu e queda de Chicão Paraíso. Em termos formais, esses movimentos correspondem: à apresentação de Chicão; ao desenvolvimento de seus desejos, com a formação da academia; ao clímax, em que ele relata o sucesso da academia e, em seguida, sua falência; e à conclusão, em que Chicão retorna à situação inicial. De fato, ao final, assistimos a uma nova ascensão, que, potencialmente, inicia um novo arco. Além disso, em sua retórica, a narração articula as vozes de diferentes personagens, valendo-se, assim, de um recurso pouco comum aos discursos cotidianos.

2. **Para você, quem é o autor da narrativa lida: Chicão Paraíso ou Leonardo Moreira?**

2. Resposta pessoal. As divergências entre os alunos é o que mais nos interessa discutir com essa pergunta. Tradicionalmente, considera-se o autor de uma narrativa aquele que a escreveu, mesmo que para isso tenha se inspirado em histórias de outrem. Entretanto, a autoria tem sido bastante discutida na contemporaneidade, nos campos artístico e sociológico; e há artistas e intelectuais que defendem a possibilidade de uma autoria coletiva. *Amadores*, em sua ficha técnica, apresenta-se como uma "criação da Cia. Hiato", de modo que não há, oficialmente, um autor para sua dramaturgia. É possível, por tudo isso, afirmar que Chicão Paraíso e Leonardo Moreira compartilham a autoria da cena em questão.

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

PROPRIA

3. **Em sua opinião, a história de Chicão, no formato já adaptado a que você teve acesso, é, mesmo sendo real, uma obra de arte? Por quê?**
4. **Não é incomum aprendermos com as experiências, sejam erros, sejam acertos, que vivemos. Chicão mostra que aprendeu muito com suas vivências. Você acha que ele, ao representar sua história em um palco e revivê-la publicamente, aprendeu mais alguma coisa sobre ela? Por quê?**

O teatro-documentário, bem como os demais documentários que não são teatro, pauta-se, de modo geral, pela pesquisa e pela apresentação de *documentos*. Estes, para os documentaristas contemporâneos, são "registros do olhar" de alguém para determinado evento ou situação, e não discursos imparciais. Podem ser fotografias, cartas e vídeos, entre outros registros de experiências vividas pelas pessoas documentadas. Também narrativas orais, quando escritas, filmadas ou encenadas, podem ser transformadas em documentos.

Ao atribuir novos significados aos documentos, muitas vezes por simplesmente colocá-los em evidência, a arte documental acrescenta sentidos inéditos aos fatos e às histórias que representa. O teatro-documentário afirma-se, assim, como uma ação artística que transforma eventos pessoais em experiências passíveis de consciência crítica, pois questiona e reinterpreta as pessoas e as realidades nas quais se inspira.

Professor, esta atividade pretende, por meio da análise de um discurso crítico a respeito das condições de recepção de uma obra teatral, instigar os alunos a discutir sobre o efeito causado por histórias reais ou inventadas no fazer artístico. Objetivamos, assim, trabalhar a habilidade EM13LGG203.

Bate-papo de respeito

Como vimos, o espetáculo *Amadores*, criado com base em histórias reais, propõe uma reflexão sobre os limites que, usualmente, separam arte e vida. A respeito da recepção do público, o diretor Leonardo Moreira, em entrevista ao programa *Circuito*, de maio de 2016, gravado pela Rádio Cultura Brasil, afirmou:

LAERTE KÉSSIMOS

MOREIRA, Leonardo. [Entrevista à Rádio Cultura Brasil]. *Fundação Padre Anchieta*, 3 jun. 2016. Trecho: 6:02-6:09. Disponível em: <http://culturabrasil.cmais.com.br/colunas/ingrevallo/o-papel-da-arte-e-seus-efeitos>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Em grupos, discutam: Vocês acham que a representação de uma história real tende a ser mais intensa que a de uma história inventada? O público se identifica mais com essas narrativas reais? Por quê?

Leia comentários no **Suplemento para o professor.**

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que, por ter sido transformada em objeto sensível, passível de ser fruído e interpretado, a história de Chicão pode ser considerada uma obra de arte. No debate, cabe também relembrar os alunos de que Chicão foi remunerado por sua narrativa e por sua participação no espetáculo. Assim, apesar do título da peça, atuou como ator profissional.

4. Resposta pessoal. Esperamos que os alunos digam que sim. Ao representar sua história, é muito provável que Chicão tenha ampliado a consciência que tem sobre ela.

A busca pela ressignificação, ou seja, a atribuição de novos significados a um fato antigo ou conhecido, é uma operação central na produção artística contemporânea, tanto a documental quanto a ficcional. Nesse caso, cabe mostrar aos alunos que o próprio deslocamento de um registro pessoal para um contexto artístico, como a encenação da história de Chicão Paraíso, potencializa as leituras desse registro. Por dar forma à experiência vivida, a arte documental apresenta-a como uma semiose; um texto, portanto, que pode ser lido e compreendido.

Fala aí!

A **intertextualidade** – uma das marcas do trabalho de Leonardo Moreira – é o conjunto de relações dialógicas que um texto estabelece com outros, reais ou ficcionais. Você já pensou em escrever uma história inspirada por outra que leu ou ouviu? Que história seria essa? Quem a contou a você? Como a adaptaria?

Fala aí! – Ao longo das discussões, comente com os alunos que a intertextualidade declarada, que ocorre, por exemplo, com a menção de Rocky Balboa em *Amadores*, é uma marca proeminente da produção artística contemporânea.

Sugerimos a leitura de *Teatro documentário: pedagogia da não ficção*, de Marcelo Soler (São Paulo: Hucitec, 2010). Nele, o autor sistematiza algumas das práticas e dos conceitos ligados ao teatro-documentário; em especial, descreve uma encenação que conduziu, em 2006, na Oficina de Atores Nilton Travesso, em São Paulo (SP).

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

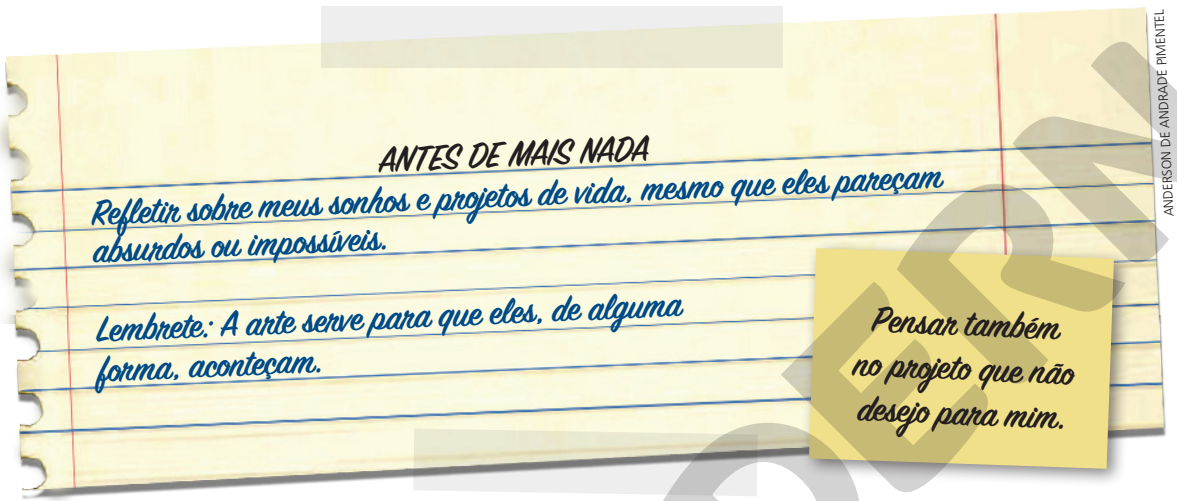
E SE A GENTE...

REESCREVESSE A NOSSA HISTÓRIA?

No desenvolvimento da dramaturgia de *Amadores*, é possível identificar, ao menos, duas etapas distintas. Na primeira, os atores, profissionais e "amadores" (os "donos" das histórias reais), apresentaram suas histórias de vida por meio de entrevistas e depoimentos. Na segunda, a companhia, sob a direção de Leonardo Moreira, organizou essas histórias, como discutido na questão 1 de **Por dentro da cena**. Nesta atividade, inspirado pelo espetáculo, você vai experimentar as duas faces desse processo: a dos atores e a do dramaturgo.

Esta atividade é inspirada em *Amadores* e também em uma prática, aplicada no início dos cursos oferecidos pela instituição, bastante conhecida do Royal Court Theatre, um dos principais centros de formação em dramaturgia de Londres, Inglaterra. Seu objetivo é, a princípio, voltar a atenção dos estudantes para suas próprias histórias, por meio de uma prática lúdica, menos racional, de improvisação verbal. Em seguida, introduzem-se, também de modo prático, os estudos sobre as estruturas narrativas. Estão sendo trabalhadas, nesta seção, as habilidades EM13LGG301 e EM13LGG603.

Antes de iniciar a atividade, leia, com os alunos, as Etapas 1 e 2, além de propor as reflexões de **Antes de mais nada**.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

Etapa 1 – Preparação

A proposta é intencionalmente aberta e busca incentivar os alunos a pensar sobre o futuro. No Royal Court, trabalha-se com estruturas ainda mais abertas, mas, em geral, ainda ligadas a sonhos, memória e identidade.

1. **Complete a frase: "Se eu pudesse escolher, hoje eu seria..." Exemplo: "Se eu pudesse escolher, hoje eu seria um campeão mundial de boxe". Perceba que a frase se refere a um sonho e, também, a um projeto de vida. Escolha, portanto, uma condição que seja significativa para você.**
2. **Forme dupla com um colega.**

Neste exercício, as duplas podem ser sorteadas, para promover maior integração entre os alunos.

Etapa 2 – Depoimentos

1. **Coloque-se de frente para seu colega. Juntos, escolham quem será a primeira pessoa a falar e quem será a primeira a escutar.**
2. **Ao sinal do professor, a primeira pessoa tem cinco minutos para discorrer livremente sobre a frase que escreveu na etapa anterior. Nessa ação, três regras devem ser seguidas:**
   - **I.** O depoimento deve começar como no seguinte exemplo: "Meu nome é Chicão Paraíso, tenho 41 anos e nasci em tal lugar. Se eu pudesse escolher, hoje eu seria um campeão mundial de boxe...".
   - **II.** Em nenhum momento, ao longo dos cinco minutos, a pessoa que fala deve interromper sua exposição. Não há tempo para grandes elaborações.
   - **III.** A todo tempo, as duplas devem manter contato visual.
3. **Passados cinco minutos, marcados pelo professor, a pessoa que escutou tem dois minutos para fazer anotações, em seu caderno, a respeito da narrativa de sua dupla.**

As anotações serão a base para a etapa seguinte. Os dois minutos de silêncio também servem para "zerar" a energia da turma e prepará-la para recomeçar outra escuta.

4. **Invertam as funções e repitam a dinâmica.**

Etapa 2 – Item 2) III. O contato visual ininterrupto, extremamente difícil de ser mantido, amplia o caráter reflexivo da atividade. De certo modo, o aluno que fala incorpora o olhar do aluno que escuta e assiste às suas próprias histórias em outra perspectiva.

Etapa 2 – Item 2. A padronização de um início comum encaminha a continuação dos depoimentos. Em geral, depois de se apresentarem e informarem seus sonhos, os estudantes tendem a justificá-los com lembranças e características pessoais, como gostos, desgostos, facilidades, dificuldades etc. Depois, costumam narrar o percurso necessário para alcançar os sonhos em questão: estudar, trabalhar etc. Como você verá, trata-se de uma improvisação que fomenta um intenso engajamento dos alunos, a ponto de esquecerem o limite temporal. Estabeleça, assim, um sinal chamativo, como uma campainha.

É lógico!

Na Etapa 2, você encontra uma série limitada de orientações que determinam ações que levam a um resultado esperado. Trata-se de um algoritmo.

Etapa 2 – Item 2) II. O comando de improvisar a narrativa, sem tempo para refletir, provoca os estudantes a entrar em contato com seus desejos e suas emoções mais íntimos, e a expressá-los à sua maneira. A organização do discurso virá depois. Nosso objetivo, neste momento, é, de fato, atingir um **fluxo de consciência**, de acordo com a concepção da Teoria Literária, no contexto das vanguardas artísticas do início do século XX, isto é, enunciados que buscam representar a estrutura e a velocidade do pensamento de um personagem ou narrador.

Etapa 3. Diga aos alunos que eles não precisam se ater à estrutura da narrativa original. Trata-se, de fato, de um exercício de reescrita, amparado pela estrutura proposta. Não é esperado que a executem com perfeição, mas que se guiem por ela. Nosso foco está mais no exercício da empatia e da alteridade que no desenvolvimento das habilidades literárias.

Etapa 3 – Dramaturgia

Leia esta etapa e a seguinte em uma única sequência.

Individualmente, e a partir das anotações inspiradas pelo depoimento de seu colega, escreva, no caderno, uma cena curta, de uma página, narrada em primeira pessoa. Coloque-se, portanto, no lugar de seu colega e estruture sua narrativa de acordo com as fases descritas abaixo. Elas o ajudarão a desenhar um arco dramático.

- **Apresentação**: é o momento em que o narrador se apresenta, expõe seus sonhos e começa a justificá-los.
- **Desenvolvimento**: o narrador continua a justificar seus sonhos e conta como pretende alcançá-los.
- **Clímax**: constitui o ápice de tensão, emoção e intensidade da narrativa. Em geral, é um momento de mudança ou reviravolta.
- **Conclusão**: é um momento de estabilidade, no que se refere a tensão, emoção e intensidade.

Lembra?

Dramaturgia, em termos gerais, designa tanto a arte de escrever textos teatrais quanto os próprios textos que resultam dessa escritura. O dramaturgo, portanto, é o autor desses textos.

O arco dramático descreve as etapas da busca de um personagem pela satisfação de seus desejos ou objetivos.

Etapa 3 – Desenvolvimento. É importante ressaltar para os alunos que é neste momento que devem surgir as adversidades presentes no depoimento original; ou seja, é nesta etapa que devem ser narrados os obstáculos e as ações ou estratégias necessárias para superá-los.

Etapa 4 – Ensaio

1. **Junte-se, novamente, à sua dupla. Façam a leitura dramática, um para o outro, das cenas que produziram.**
2. **Avaliem essa primeira leitura do colega, utilizando o quadro abaixo como parâmetro.**

Neste momento, os alunos comparam, efetivamente, as semelhanças e diferenças entre a narrativa original e sua representação.

1.	A reescrita é condizente com a narrativa original?
2.	A reescrita segue a estrutura sugerida (apresentação, desenvolvimento, clímax e conclusão)?
3.	A leitura deu conta de expressar os movimentos e as emoções do texto?

3. **Façam comentários, sempre com muito respeito, dos pontos que consideraram bons e dos que precisam melhorar.**
4. **Reflitam sobre os comentários feitos pelo colega e, se necessário, aprimorem as questões apontadas por ele, especialmente aquelas relacionadas ao arco dramático.**
5. **Façam mais alguns ensaios e preparem-se para realizar uma leitura dramática para a turma toda.**

Dica de professor

Para se inspirar, releia a história de Chicão Paraíso. Perceba, nessa releitura, como há um crescente da tensão narrativa, à medida que Chicão concretiza seus desejos. Lembre-se: o desfecho negativo não é uma regra. O mais importante é que, após o ápice de tensão vivido no clímax, haja um momento de estabilidade, que, no caso, corresponde à conclusão da narrativa, seja ela qual for.

Etapa 3 – Clímax. No caso da narrativa de Chicão, por exemplo, o clímax se dá com a revelação do sucesso da academia, rapidamente seguida por sua derrocada. Nesse processo, comemoramos e, depois, sofremos junto com ele.

Etapa 3 – Conclusão. Neste caso, a conclusão é um fechamento formal, o que não quer dizer que ela encerra de vez a narrativa. Comente com os alunos que, como viram, a história de Chicão é fechada por ele no instante em que começa um novo capítulo.

É lógico!

O processo de avaliação pode ser comparado a um algoritmo. Quando se responde "sim" a um item, a etapa se encerra e passamos para a próxima etapa; quando se responde "não", é necessário apresentar uma justificativa antes de passar para a próxima etapa. Nesse processo, você vai comparar as semelhanças e as diferenças entre a narrativa original e sua representação, utilizando as habilidades de abstração e busca de padrões.

Etapa 5 – Leitura dramática das cenas

Preferencialmente, realize esta etapa com a turma inteira reunida. Se forem muitos alunos, divida a turma em dois grupos.

- Em voz alta, leia, para a turma e o professor, a cena que escreveu.

Estimule os alunos a realizar uma leitura dramática, atenta às nuances e ao percurso emocional do texto. Peça que ilustrem a leitura com pequenos gestos e expressões faciais.

Conduza esta etapa como um debate aberto, com a turma inteira.

Etapa 6 – Avaliação e reflexão

1. **Quais foram as principais dificuldades desse exercício?**

Provavelmente, os alunos relatarão dificuldades distintas.

2. **Ao reescrever e interpretar a história de seu colega, você sente que passou a conhecê-lo melhor?**

Esperamos que os alunos digam que sim. Colocar-se no lugar do outro é uma forma bastante radical de tentar compreendê-lo.

3. **Ao assistir à sua história, reescrita e interpretada por um colega, você se identificou com ela? Mais do que isso: você sentiu que aprendeu alguma coisa nova sobre essa história e, consequentemente, sobre você?**

3. Novamente, esperamos respostas afirmativas. É, inclusive, comum que os alunos se surpreendam com as leituras realizadas pelos colegas e que, por causa do distanciamento, tomem consciência de aspectos até então negligenciados nas histórias que contaram.

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

MODERNA

Biblioteca cultural

Assista ao documentário *Jogo de cena* (2007), dirigido pelo cineasta paulistano Eduardo Coutinho (1933-2014), reconhecido como o maior documentarista do cinema nacional. Nele, mulheres que não são atrizes contam suas histórias diante das câmeras. Essas mesmas histórias são, então, reinterpretadas por atrizes profissionais, conhecidas ou não do grande público. Dessa maneira, cabe ao público decidir qual é a versão que mais o emociona.

REPRODUÇÃO

Capa do documentário *Jogo de cena* (2007), de Eduardo Coutinho.

LEITURA 2

Na leitura a seguir, os alunos serão apresentados a um documentário teatral realizado no Rio de Janeiro (RJ), no qual estudantes expõem questões ligadas a suas adolescências e contextos sociais, econômicos e culturais. Nas atividades relacionadas à leitura, verão que o espetáculo é bastante exemplar no que se refere ao protagonismo dos estudantes no processo de criação. Ao fim desse percurso, objetivamos ter desenvolvido as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG302.

Leia os fragmentos a seguir, extraídos da dramaturgia do espetáculo *Fale sobre mim*, desenvolvida pela professora, atriz e diretora teatral Luiza Rangel, com seus alunos Analya Britney, Brenda Laura Coelho, Caio Nunes, Lucas Reis, Maria Paula dos Santos e Wilson Ruan, em uma escola municipal do Conjunto Urucânia, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro (RJ), entre os anos de 2018 e 2019.

"Eu sou Wilson Ruan, meu nome é uma homenagem ao meu avô paterno. Tenho 14 anos. Quando eu era pequeno, eu tinha umas ideias muito diferentes, gostava de mexer com tinta. Na verdade, eu gostava de misturar tintas. Eu sempre achei que se eu misturasse todas as cores do mundo, iria descobrir uma cor nova. Lá em casa todo mundo tem umas ideias estranhas assim. Toda vez que tem festa na minha família, dá a maior confusão. Eles adoram apontar o defeito dos outros como se não tivessem nenhum. Mas eu lembro de um dia que eu achei especial: nós fomos à praia juntos e ninguém brigou! Esse dia foi bom e ao mesmo tempo estranho. Se não tem briga, parece que não é minha família."

[...]

"Nossa, minha voz fica mudando toda hora. Às vezes a voz sai grave, às vezes a voz sai aguda. E o cheiro debaixo do braço? Nem Rexona aguenta! (ri) Mano, puberdade não dá. Os pelos crescem do nada! (ri mais)".

Wilson Ruan, 14 anos

[...]

"Essa fase é estranha, eu não me sinto nem adolescente nem criança, muito menos adulta. Às vezes dá vontade de chorar do nada, às vezes dá vontade de gritar de alegria. De uma coisa eu sei: eu não sou nada do que ninguém fala, eu sou eu."

Brenda Laura, 13 anos

(Texto gentilmente cedido pela Profª. Luiza Rangel.)

DAVI PALMEIRA

Elenco do espetáculo *Fale sobre mim* (2018/2019), de Luiza Rangel. Da esquerda para a direita, de cima para baixo, Caio Nunes, Analya Britney, Wilson Ruan, Brenda Laura Coelho, Lucas Reis e Maria Paula dos Santos, ex-alunos de uma escola da rede pública do Rio de Janeiro (RJ).

O espetáculo *Fale sobre mim* (2018/2019) surgiu de um curso de teatro oferecido pela professora Luiza Rangel nos contraturnos de sua escola. Nesses encontros, a partir de perguntas pessoais, os alunos desenvolveram depoimentos cênicos em que refletem artisticamente sobre suas trajetórias. Ao longo do processo, buscaram também entender em que medida suas histórias pessoais poderiam ser compreendidas como representações de um coletivo, ligado ao contexto em que estão inseridos.

Tá ligado!

No Capítulo 2 desta unidade, você lerá outros depoimentos de adolescentes, também envolvidos em um projeto cultural.

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

Inicialmente pensado como uma pequena cena a ser apresentada no FESTA 2018 (Festival de Teatro de Alunos da Rede), promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o tempo o espetáculo ganhou novos contornos, chegando a ser apresentado na Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), em dezembro de 2019. Nesse formato, foi dividido em duas partes: na primeira, a professora apresentou o processo de criação da peça, na forma de uma palestra atravessada por cartas, desenhos dos alunos, mensagens, vídeos, fotografias etc.; na segunda, os alunos assumiram o palco e representaram, de forma cênica, suas histórias.

Biblioteca cultural

Para saber mais detalhes da obra, leia o artigo produzido pela própria Luiza Rangel sobre o espetáculo, disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2020/04/fale-sobre-mim/?fbclid=IwAR24nq8nOy13NJkfBS3sMdP20zyafhvxAC4fmmbDI5pXDM4mzLjLL1WiFNE>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DAVI PALMEIRA

Cena do espetáculo *Fale sobre mim* (2019), de Luiza Rangel.

Papo aberto sobre as cenas

Professor, conduza esta seção como um debate aberto. Em geral, as perguntas a seguir buscam estimular a sensibilidade dos alunos.

1. **No primeiro fragmento, Wilson Ruan afirma que seu nome é uma homenagem a seu avô paterno. E você? Sabe qual é a história do seu nome?**
2. **No mesmo fragmento, Wilson afirma que, em sua casa, "todo mundo tem umas ideias estranhas". A que se deve a estranheza de suas ideias?**
3. **Você também tem "ideias estranhas"? E seus familiares? Quais são?**
4. **Brenda Laura, no terceiro fragmento, diz que não se sente "nem adolescente nem criança, muito menos adulta". E você? Como se sente neste momento da sua vida?**
5. **Também no terceiro fragmento, Brenda afirma: "De uma coisa eu sei: eu não sou nada do que ninguém fala, eu sou eu". Como você lida com o que dizem sobre você? Em sua opinião, quando os adultos falam sobre adolescência, eles têm uma noção precisa do que seja a juventude? Ou já se esqueceram do que ela representa?**

1. Resposta pessoal. Estimule os alunos a compartilhar as histórias que conhecem. Muitas vezes, a escolha do nome de um filho tem uma história interessante.

2. Não há uma resposta exata para essa questão; porém, espera-se que os alunos mencionem o fato de que Wilson parece caracterizar como estranho o caráter intensamente sonhador de suas pretensões quando criança.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que sim. Em geral, as pessoas, sobretudo quando crianças, têm sonhos e desejos particulares, que, revelados a outras pessoas, tendem a soar inusitados.

4. Resposta pessoal. O intuito dessa pergunta é discutir justamente o momento de transição que é a adolescência. Possivelmente, os alunos apontarão essa característica transitória, especialmente pelo que leram neste e no segundo fragmentos, em que Wilson comenta a dificuldade de lidar com as mudanças físicas desencadeadas pela puberdade.

5. Resposta pessoal. Em geral, a identificação com um texto, ainda mais com uma produção textual que busca descrever o leitor, é parcial. A razão para essa divergência, em menor ou maior grau, é a singularidade de cada pessoa.

DAVI PALMEIRA

Cena do espetáculo *Fale sobre mim* (2019), apresentado por alunos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro (RJ).

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

MODERNA

Por dentro das cenas

Professor, peça aos alunos que, primeiramente, respondam às perguntas abaixo por escrito e individualmente, em seus cadernos. Em seguida, abra um debate com a turma.

1. **Apesar de íntimos, você acredita que os depoimentos de Wilson e Brenda reflitam experiências coletivas, isto é, também vividas por outras pessoas ou grupos? Por quê?**
2. **Qual é a importância dos detalhes na composição dos depoimentos?**
3. **Na elaboração de seus relatos cênicos, os alunos-atores, assim como a professora, utilizaram uma série de materiais, como fotografias, *prints* de mensagens e arquivos diversos. Você acredita que a visualização desses materiais ampliaria a leitura que você fez dos relatos?**
4. **É possível afirmar que os relatos de Wilson e Brenda "documentam" suas adolescências (se for preciso, retome as discussões feitas na Leitura 1)?**
5. **As histórias narradas no teatro por Wilson e Brenda têm o poder de tornar a adolescência mais compreensível para você? Por quê?**

Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que as histórias de Wilson e Brenda materializam questões ligadas à adolescência de modo a facilitar sua análise.

Fala aí!

Você já tinha assistido a um trabalho escrito e interpretado por adolescentes? Em sua opinião, a adolescência é uma boa fonte de inspiração para a criação artística? Que temas sobre a adolescência você proporia para encenar? Por quê?

Divida os alunos em grupos de até cinco integrantes e deixe que expressem suas opiniões livremente, argumentando com base em elementos dos trechos lidos e das atividades. De fato, o diferencial de *Fale sobre mim* é a autoria dos adolescentes, para além da interpretação. As discussões propiciam um diálogo com a habilidade EM13LGG302.

1. Resposta pessoal. Por descreverem sentimentos e aspirações comuns na infância e na adolescência, os depoimentos podem representar um coletivo formado pelas pessoas que se identificam com as experiências narradas.

2. Espera-se que os alunos percebam que os detalhes são os grandes responsáveis pela identificação do leitor/espectador com as narrativas, ao torná-las vívidas e com a aparência de reais. Baseamo-nos, nessa questão, no conceito de **efeito de real**, ancorado nos estudos de Patrice Pavis, professor da Universidade de Paris VIII, na França. Recomendamos a leitura de seu *Dicionário de teatro* (Trad.: Jaime Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999), obra na qual o estudioso apresenta um estudo bastante completo do fenômeno teatral, desde suas origens.

3. Resposta pessoal. Essa pergunta é uma forma de provocá-los a pensar sobre a importância dos documentos em um documentário e sobre sua potencial intensificação do efeito de real de uma cena.

4. Sim. Os relatos de Wilson e Brenda registram seus olhares sobre o que é ser adolescente. Assim, na forma de textos escritos, operam como documentos. Professor, a importância dos relatos na construção da memória de uma sociedade é analisada com maestria pela pesquisadora Éclea Bosi, no livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (São Paulo: Companhia das Letras, 2012).

EXPRESSÃO

Professor, a ideia desta atividade é que cada aluno escreva e interprete uma história pessoal, em uma gravação que será dirigida por um colega e cenografada por outro. Nossa proposta é a de que os vídeos resultantes da ação sejam postados em uma rede social, em um trabalho que também visa ao uso ético, criativo e responsável das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Esta atividade desenvolve as habilidades EM13LGG603, EM13LGG701 e EM13LGG703.

Nós, em mosaico

Vamos falar agora de você, de sua experiência como adolescente. Você pensa sobre isso? Você conversa com os colegas sobre seus sonhos, medos, frustrações, amores, projetos de vida? Nesta atividade, inspirados pelas práticas que estudamos e vivenciamos, vamos desenvolver um documentário digital, em forma de mosaico composto de pequenos vídeos, com histórias da sua turma.

Investigue

A adolescência já inspirou muitos documentários brasileiros. Pesquise três produções desse tipo e compartilhe-as com os colegas.

A lista de documentários que abordam a adolescência é bastante extensa. Três bons exemplos brasileiros são: *Últimas conversas* (2015), filme póstumo de Eduardo Coutinho; *Nunca me sonharam*, de Cacau Rhoden (2017); e *Pro dia nascer feliz* (2005), de João Jardim. Essa atividade aborda a habilidade EM13LGG704.

Etapa 1: Momento de rememorar

Leia as instruções em voz alta para a turma inteira.

1. Inspire-se nos depoimentos de Wilson e Brenda e escolha uma história sua, pessoal, que dê conta de sintetizar sua experiência como adolescente. Pense também em como Chicão, de *Amadores*, fez para sintetizar, em um relato curto, sua história de vida. Exemplos: superação de um problema, um temor, uma perda significativa, uma grande conquista, um trauma de infância, o nascimento de um irmão etc. Não se preocupe em lembrar todos os detalhes dessa história, e sim em reconstituir os mais relevantes.
2. Resuma sua história em uma única frase, escrevendo-a no caderno. Por exemplo: "Diante do espelho, olhei meu rosto, meu corpo e percebi que algo havia mudado, eu não era mais uma criança"; "O dia em que percebi que ninguém me entende melhor do que eu".

Esses exemplos derivam e foram adaptados das histórias de Wilson e Brenda. Reforce que uma síntese precisa os ajudará nas etapas seguintes.

Etapa 1 – Item 1 Estimule os alunos a escolher eventos significativos para desenvolver suas histórias. Diga que, desse modo, o exercício será mais enriquecedor e, também, mais prazeroso.

Etapa 2: Momento de colocar a mão na massa

- Em uma página, desenvolva, no caderno, sua história como uma narrativa em primeira pessoa, a exemplo do que fez com a história de seu colega na seção **E se a gente reescrevesse a nossa história?**. Procure, portanto, seguir a mesma estrutura trabalhada anteriormente: apresentação, desenvolvimento, clímax e conclusão. Capriche nos detalhes. Lembre-se de que, como vimos, são eles que darão vida à sua história e que envolverão o público. Repare que, agora, você é o narrador de si mesmo – isso não é fácil.

Dica de professor

Depois de pensar em sua história, procure se distanciar dela, como se não fosse sua, para estruturá-la melhor.

Como na atividade anterior, nosso foco principal não está nos aspectos literários, e sim no engajamento dos alunos. Ressalte que atuar como narrador de si mesmo pode, a princípio, parecer mais simples que atuar como narrador de outra pessoa; no entanto, surge a dificuldade de estabelecer a distância necessária à manutenção da tensão narrativa. Assim, a estrutura serve, novamente, como um guia para a escrita do depoimento.

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

Neste caso, sugerimos que os alunos fiquem livres para escolher seus trios. A proximidade entre os estudantes pode ajudar na realização dos exercícios.

Etapa 3: Momento de ensaiar

Encerrada a etapa anterior, leia as instruções deste e do momento seguinte em uma única sequência, com a turma inteira.

1. Reúnam-se em trios.
2. Leiam, uns para os outros, as histórias que escreveram.
3. Nesta etapa, cada aluno deve interpretar sua própria história. Além disso, todos exercerão mais duas funções: diretor de documentário, incumbido de dirigir a interpretação de um colega; e cenógrafo ou diretor de arte, responsável por preparar o *set* para a filmagem do outro colega. Definam, então, em um rodízio, quem será o diretor e o cenógrafo de cada história.
4. Na interpretação, atente-se à intensidade da expressão. Busque reconstituir a experiência que teve ao viver a história: o que sentiu e o que pensou, por exemplo. Estude bem o texto que escreveu, mas não se preocupe em decorá-lo. Pequenos improvisos são bem-vindos.
5. Na direção, procure dar forma à interpretação de seu colega. Ajude-o a encontrar as ênfases mais interessantes, as pausas, os olhares mais adequados etc. Lembre-se, também, de que podemos ficar tímidos diante de uma câmera. É seu papel ajudar seu colega a relaxar e a interpretar a si mesmo com a maior precisão possível. Nesse processo, aproveite para fazer perguntas que o estimulem a esmiuçar a narrativa contada.
6. Na preparação do *set*, valorize os detalhes. Se possível, escolha um espaço que dialogue com a narrativa representada. Elementos simples, como porta-retratos, vasos de plantas ou flores, pôsteres, entre outros, fazem toda a diferença. Verifique com o colega que interpretará a história se ele possui documentos ligados a esse evento, como fotografias, cartas ou anotações, que queira mostrar ao público, a fim de ilustrar sua narrativa.

Em cinema, teatro e televisão, representa o cenário já preparado para a representação e/ou a filmagem.

Etapa 3 – Item 4. Diga aos alunos que, se eles não se emocionarem com suas próprias histórias, é pouco provável que o público o faça. Não estamos, neste momento, preocupados com técnicas de atuação: nosso foco é, também aqui, o engajamento dos alunos. Nesse sentido, o improviso, quando e se surgir, pode contribuir para esse engajamento, além de potencializar a organicidade da interpretação.

Etapa 3 – Item 5. Neste exercício, a ideia é a de que os diretores ajudem os atores a "serem eles mesmos". Não estamos, portanto, em busca de experiências mais estilizadas. As perguntas são uma estratégia tradicional na direção de documentários, pois estimulam as lembranças e, por meio do diálogo, a espontaneidade do entrevistado.

Etapa 3 – Item 6. Explique aos alunos que o propósito do *set* é fazer com que o público "se sinta em casa". Desse modo, o espaço da gravação deve introduzir, ou parecer introduzir, os espectadores na intimidade do intérprete. Relembre a eles que os objetos potencializam o efeito de real de uma narrativa.

Etapa 4: Momento de gravar

1. As narrativas deverão ser filmadas como depoimentos simples, sem cortes e com as câmeras ou os celulares parados ou com pouco movimento. Pesquisem os enquadramentos tradicionalmente utilizados na captação de entrevistas e escolham, juntos, aquele que lhes parecer mais apropriado. Para isso, filmem também os ensaios. Dica: escolham um espaço claro e bem iluminado – de preferência, por luz natural, não elétrica – para as captações.

Etapa 4 – Item 1. Em geral, entrevistas são captadas com: plano americano (do joelho para cima); primeiro plano (em geral, do peito para cima); ou primeiríssimo plano (em geral, dos ombros para cima). Quanto mais próxima a visão da câmera, maior tende a ser a intimidade do registro. Em produções profissionais, a escolha do enquadramento é uma decisão conjunta da direção e da direção de fotografia. Neste exercício, propomos uma decisão mais colaborativa, que convida os alunos a problematizá-la. Normalmente, documentários audiovisuais não são ensaiados dessa maneira, mas filmados no próprio decorrer das entrevistas, conduzidas pelos documentaristas. Neste caso, entretanto, optamos por uma experiência híbrida, mais próxima à teatral, que estudamos até aqui.

Lembra?

O **enquadramento** pode ser definido pela escolha de como os elementos que compõem a cena ficarão dispostos no quadro da câmera.

2. Cada vídeo deve durar, no máximo, cinco minutos.
3. Quando estiverem seguros, gravem as versões finais dos depoimentos.
4. Salvem os vídeos, de preferência, em seus próprios celulares.

Dica de professor

Fiquem atentos às interferências dos sons ao redor do local onde estiverem gravando.

Biblioteca cultural

Assista ao documentário *Últimas conversas* (2015), derradeira produção do cineasta Eduardo Coutinho, na qual ele entrevista estudantes do Ensino Médio público, como você, perguntando sobre as suas histórias e projetos para o futuro. *Trailer* disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-236121/trailer-19544463/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

REPRODUÇÃO

Capa do documentário *Últimas conversas* (2015), produção póstuma de Eduardo Coutinho.

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

MODERNA

Inspira?

O cineasta Eduardo Coutinho construiu toda a sua arte com base nas pequenas histórias de pessoas comuns. Você teria vontade de ser um documentarista de cinema? O que documentaria?

Etapa 5: Momento de montar o mosaico

1. Reunidos com a turma inteira, selecionem uma rede social para sediar os vídeos que gravaram. Com a supervisão do professor, criem uma conta para a atividade, com um nome e uma senha para o perfil.
2. Façam, então, o *upload* dos vídeos que gravaram.

Estimule-os a criar um nome original para o perfil coletivo. Reforce, mais uma vez, que essa conta pertence a todos, sem exceção, e que todos são, portanto, responsáveis por ela.

Etapa 6: Momento de avaliar

1. Retornem aos trios de trabalho. Com o professor, selecionem um outro trio e assistam aos trabalhos que seus integrantes produziram.
2. Avaliem os trabalhos de acordo com os critérios listados no quadro abaixo.

1.	A narrativa apresentada é clara e organizada de acordo com a estrutura proposta?
2.	A interpretação é condizente com a narrativa, ou seja, a expressão do intérprete potencializa a história contada?
3.	O enquadramento escolhido valoriza a interpretação?
4.	O som e a luz enriquecem a experiência dos espectadores e veiculam novos significados?
5.	O *set* e os documentos selecionados contribuem para o entendimento da narrativa?

3. Por escrito, registrem suas sugestões ao trio avaliado.

Etapa 7: Momento de refletir

Conduza este momento como um debate aberto, com a turma inteira.

1. Como foi a experiência de relatar e interpretar a si mesmo? E como foi assistir ao resultado?
2. Os depoimentos dos seus colegas têm alguma relação com o seu? Qual?
3. Participar de uma prática documental coletiva ajudou você a se entender melhor? E a entender seus colegas?

Ao final da atividade, compartilhem o mosaico com seus familiares e a comunidade escolar. Se possível, organizem um pequeno festival com as outras turmas, focado na adolescência de vocês.

Recado final

Neste capítulo, estudamos algumas das relações entre experiência pessoal e criação artística, com ênfase no teatro-documentário. Observamos como a representação documental de uma determinada realidade pode potencializar sua compreensão, tanto por parte dos documentaristas quanto dos documentados. Especificamente, vimos como a recriação artística da adolescência pode nos ajudar a entendê-la e, portanto, atravessá-la com maior tranquilidade e vivenciá-la em sua plenitude. Se for convidado, participe de um processo desse tipo, como criador ou espectador.

Se possível, exiba o filme *Últimas conversas* e veja se os alunos gostam do estilo (único) de Coutinho. Ele costuma ser inspirador. Caso eles demonstrem interesse, a Enciclopédia do Itaú Cultural apresenta o histórico da carreira artística de Eduardo Coutinho, com alguns dados de *Últimas conversas*. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa204013/eduardo-coutinho> (acesso em: 28 jun. 2020).

Encerradas as etapas anteriores, leia as instruções da Etapa 5. Enfatize com os alunos a necessidade de usar as redes sociais com ética e responsabilidade. Lembre-os de que este é um exercício no qual todos estão em evidência; assim, é fundamental respeitar os depoimentos dos colegas, assim como suas decisões de compartilhá-los ou não com pessoas de fora da turma.

Organize um novo rodízio, de modo que todos os trios avaliem e sejam avaliados por outro.

Os critérios buscam aguçar o olhar dos alunos para os elementos e as funções trabalhados na atividade. Lembre-os de que essa devolutiva deve ser feita de forma respeitosa e produtiva, com o objetivo de ajudar o grupo avaliado.

1. É provável que os alunos manifestem um misto de satisfação, desconforto e orgulho. Satisfação por terem descoberto coisas novas a respeito de suas histórias; desconforto por se verem filmados – o que é, hoje, cada vez mais uma necessidade; e orgulho por terem atravessado a experiência.

2. Provavelmente, os depoimentos apresentarão regularidades de forma e de conteúdo.

3. Esperamos que os alunos digam que sim. Nesse sentido, é importante explicitar que esse documentário, coletivo como é, provavelmente revela aspectos mais amplos, e de fato sociais, das comunidades nas quais os alunos estão inseridos.

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

MODERNA

CAPÍTULO 2

Juventude(s)

Leia nossa proposta de percurso didático para o capítulo no **Suplemento para o professor**.

DENIS CRISTO/SHUTTERSTOCK

Nas últimas décadas, tem ocorrido uma mudança significativa na forma de autorrepresentação dos jovens, em especial porque novas formas de comunicação permitiram a vocês se tornarem os protagonistas das produções que os apresentam.

Notamos que já não cabe às gerações mais antigas a definição do que interessa a vocês. Nas redes sociais, nos canais de internet, nos *blogs* e nos novos gêneros (como os memes e os *viddings*, por exemplo), vocês têm buscado expressar o "saber sobre si" e têm indicado as temáticas que os preocupam — a crise ambiental, as projeções no mundo do trabalho, os temas ligados à luta pela igualdade de gêneros etc. — e os universos que os atraem, como as séries, os *games*, o *cosplay*.

Neste capítulo, são propostas atividades de reflexão sobre esse contexto em que a linguagem amplia as possibilidades de representação não da juventude, mas sim das juventudes.

LEITURA 1

! Esta atividade e a próxima funcionam como "aquecimento" para as discussões e produções do capítulo. É importante que os alunos não se descolem das discussões, passando a analisar a juventude como se não fizessem parte dela. Nossa intenção é estimular o autoconhecimento e, consequentemente, o autocuidado.

A instalação *Nosso labirinto e seus ecos*, que esteve em cartaz em um instituto cultural de São Paulo, em 2020, revelou as inquietudes de jovens de 13 a 22 anos, moradores de diferentes regiões da cidade. O projeto criado pelo grupo, com o apoio dos profissionais do instituto, reuniu material audiovisual, intervenções cênicas e rodas de conversa, que trataram dos medos e desejos dos jovens e da preocupação com o meio ambiente.

Em uma das salas, o visitante encontrava breves perfis de cada um dos curadores do projeto. Leia quatro deles.

DENIS CRISTO/SHUTTERSTOCK

Meu nome é **Henrique Anderson Sato**. Sou filho de Anderson e de Ana, não de Sabrina. Nasci e moro no ABC. Sou uma pessoa que gosta de criar laços e busco sempre novas amizades. Adoro conversar e também amo basquete (por mais que eu seja baixo). Sou o japonês que não é de exatas. Sou o que foge de estereótipos. Eu sou o **Japreto**.

Eu sou **Giovanna**, tenho 17 anos, moro na Zona Sul de São Paulo, na cidade de Embu das Artes. Do que eu gosto? Talvez eu goste de ser quem sou, mas há um porém: eu também não gosto. Sou do tipo que demora uma eternidade para responder a um simples "sim ou não". Gosto de tornar as coisas fáceis nas mais difíceis. Confusa, complicada e libriana. Prazer. Essa sou eu.

Meu nome é **Álvaro Rodrigo**, tenho 13 anos, moro na periferia de São Paulo (Zona Sul, Grajaú). Gosto de misturar as coisas: comida, roupas e cores. Isso me incentiva a fazer teatro, que é uma coisa que eu amo muito. Porque no teatro você pode ser o que quiser.

Sou a **Gabyzinha** para muitos, a **Fumiga** para poucos. Sou bailarina há nove anos. Cortar o cabelo é meu *hobby*. Estudo em uma escola de freiras e madres, mas tenho amigas que estão longe de ser santas. Uma delas me deu uma carta que sempre carrego comigo. Moro em uma ilha, mas não sou a Moana.

! No estudo "A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar", Carlos Henrique S. Martins e Paulo Cesar R. Carrano discutem a importância de a escola se aproximar das manifestações culturais dos jovens. Revista *Educação*. Santa Maria, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/2910> (acesso em: 11 jul. 2020).

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

MODERNA

ITAÚ CULTURAL/AGÊNCIA OPHELIA

Participantes do projeto *Nossos labirintos e seus ecos*, no Instituto Itaú Cultural (SP).

Papo aberto sobre o texto

1. Henrique destacou seu apelido "Japreto". Você vê alguma relação entre esse apelido e aquilo que o jovem decidiu falar sobre si mesmo? Explique sua resposta.
2. Giovanna se apresenta como alguém confuso e complicado. Você tem essa mesma impressão lendo o texto dela? Por quê?
3. Os textos desses jovens são breves e sugestivos. Há coisas que não dizem abertamente, mas sugerem. O que Álvaro deixa implícito quando fala de suas predileções?
4. O texto de Gabyzinha ou Fumiga revela marcas muito pessoais de composição. Na sua opinião, que traço de sua personalidade é revelado?
5. Segundo o instituto cultural, a instalação teve a curadoria dos jovens, cabendo aos profissionais da instituição apenas assessorá-los. Você tem essa impressão ao ler as apresentações? Por quê?

1. Henrique enfatizou o fato de não gostar dos estereótipos; daí brincar com o fato de ser japonês e não ser bom nas Exatas e ser baixo e gostar de basquete. O apelido Japreto parece ser uma junção de *japonês* e *preto*, o que coincide com a recusa de estereótipos.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, apesar de Giovanna se dizer confusa, ela fecha sua apresentação dizendo "essa sou eu" e usando a fórmula "prazer", o que sugere clareza quanto à própria personalidade e tranquilidade em mostrá-la.

3. Sugestão: Ao dizer que gosta do teatro porque pode ser "o que quiser", Álvaro sugere que é inquieto e gosta de conhecer outras realidades.

4. Resposta pessoal. É possível que os alunos apontem a irreverência, o bom humor, a sagacidade etc.

5. Resposta pessoal. É provável que os alunos apontem que os textos parecem ter sido escritos por adolescentes, porque revelam um recorte muito pessoal e uma linguagem própria desse grupo.

E SE A GENTE... SE APRESENTASSE?

Em continuidade à atividade anterior e ainda desenvolvendo a habilidade EM13LP19, nesta seção os alunos vão se apresentar por meio de um perfil. Trata-se de uma oportunidade para refletirem sobre seus traços pessoais e interesses.

Os curadores do projeto tiveram a liberdade de destacar, em seus perfis, aquilo que, na opinião deles, mais os caracterizava. Além dos textos que você já leu, havia outros que indicavam a paixão por mapas antigos, o gosto por *games*, o sofrimento com o *bullying*, o desejo de que todos sejam vistos como iguais, a afinidade com a música e a poesia, a relação de amor e ódio com a metrópole, entre outros temas.

E você? Como se apresentaria? O que destacaria de seu eu?

Escreva um breve perfil, como o deles, para ser exposto em um mural da turma.

Sugerimos que você leia os textos antes da versão final para indicar correções de desvios de linguagem ou que organize a troca dos textos em duplas com a mesma finalidade. Aproveite para observar se algum aluno expressou sentimentos ou ideias que precisem ser discutidas com outros professores e coordenadores para se pensar em uma intervenção.

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

LEITURA 2

Esta atividade, ainda dialogando com as ideias de autocuidado e empatia, traz à tona a questão da depressão e da ansiedade, transtornos que marcam a contemporaneidade. Consideramos que a reflexão sobre a cultura juvenil não poderia desconsiderar esse aspecto, tendo em vista haver, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 10% e 20% dos jovens sofrendo desses transtornos (dados de 2018). Todavia, não pretendemos que essa seja a tônica do capítulo e vamos conduzi-lo para situações que mostrem a inserção potente do jovem no mundo, seja pela arte, seja pela política.

Nos textos da instalação *Nosso labirinto e seus ecos*, estão em evidência as singularidades dos jovens participantes do projeto. Contudo, alguns traços revelados podem ser vistos também como marcas próprias da adolescência e da juventude: querer fugir dos estereótipos, desejar não ter de se limitar a uma única experiência, sentir-se confuso etc.

Quando falam de seu mundo interior, muitos jovens revelam, além desses traços, situações de angústia, ansiedade e depressão. Embora não sejam condições emocionais exclusivas dessa faixa etária, essa é uma temática recorrente.

Você encontrará, a seguir, três produções que tratam desse contexto.

Texto 1

Leia um *post* da jovem Beatriz Magalhães, publicado em uma rede social em 2017. O relato viralizou e teve repercussão inclusive em publicações jornalísticas.

[...] Precisamos conversar sobre o transtorno de ansiedade.

Esperar muito por algo, ficar de olho no celular pra ver se a pessoa que você gosta responde, contar os minutos para o horário de aula ou trabalho acabar... Nada disso é ser ansioso. Algumas pessoas podem achar que é, mas não. Ansiedade não é legal, ansiedade não é motivo de orgulho, a ansiedade não deve ser romantizada.

Minha ansiedade dói na mente, dói no meu corpo, não me deixa respirar. Perco o controle sobre meus sentimentos e tudo parece ser caos... A ansiedade me faz ficar me preparando o dia todo para algo ruim acontecer, porque de alguma forma sinto que algo ruim vai acontecer. Ansiedade vem com um aperto no peito, cria um nó na garganta, me faz vomitar, e meu corpo todo dói. A ansiedade me seca a boca, me faz tremer e meu corpo formigar. Me torna propensa a qualquer momento a poder cair no choro, e esse choro ser incontrolável.

Ter ansiedade me priva constantemente, me faz cancelar coisas que marquei em cima da hora, coisas que queria fazer, coisas que quero conseguir fazer, mas às vezes só consigo ficar sozinha. A ansiedade me faz pedir desculpas demais, me faz sentir um estorvo. E é comum agonizar dias e dias pensando se falei algo que não devia, me faz não conseguir pedir ajuda por achar que minha dor não é válida.

A ansiedade me deixa acordada a noite toda, e ter pesadelos quando enfim durmo, acordar com o coração descompassado, sem conseguir respirar. Não é legal ter. Ansiedade me faz pensar demais, racionalizar demais... Estou sempre medindo palavras, pensando demais antes de agir.

Me faz parecer dramática, louca, pra quem não tem. As pessoas não conseguem entender o que acontece em meu interior. Me faz mentir toda vez que alguém pergunta se está tudo bem. Mesmo quando minha mente está me matando, digo que está tudo ótimo porque não quero ter que explicar que não tenho controle sobre isso, não ainda. A ansiedade tensiona cada músculo do meu corpo enquanto tento lidar com questões internas e tento manter o rosto sereno para ninguém notar. Me faz sentir a todo segundo que tem alguém chateado com algo que eu fiz ou falei. O peso de tudo fica dobrado e sinto que preciso cuidar de todo mundo, mas não deixo ninguém cuidar de mim.

Não quero ouvir que estou sendo ridícula ou exagerada. Só quero que entendam que minhas qualidades estão acima da ansiedade, que ela não determina quem eu sou. Se você também luta contra a ansiedade, saiba que não está sozinho. Alguns dias são difíceis mesmo, mas uma hora o sossego há de chegar pra cada um. E pra quem não tem, mas conhece alguém que tenha, para quem conhece a mim, respeite essa pessoa, me respeite, não nos julgue. No fim estamos todos tentando sobreviver a nós mesmos e a esse mundão, mas algumas pessoas têm batalhas maiores que as outras. Seja gentil, você não sabe pelo que o outro está passando.

Disponível em: <https://www.psicologiasdobrasil.com.br/ter-ansiedade-priva-constantemente-jovem-relata-sobre-o-problema/>. Acesso em: 22 maio 2020.

Tá ligado!

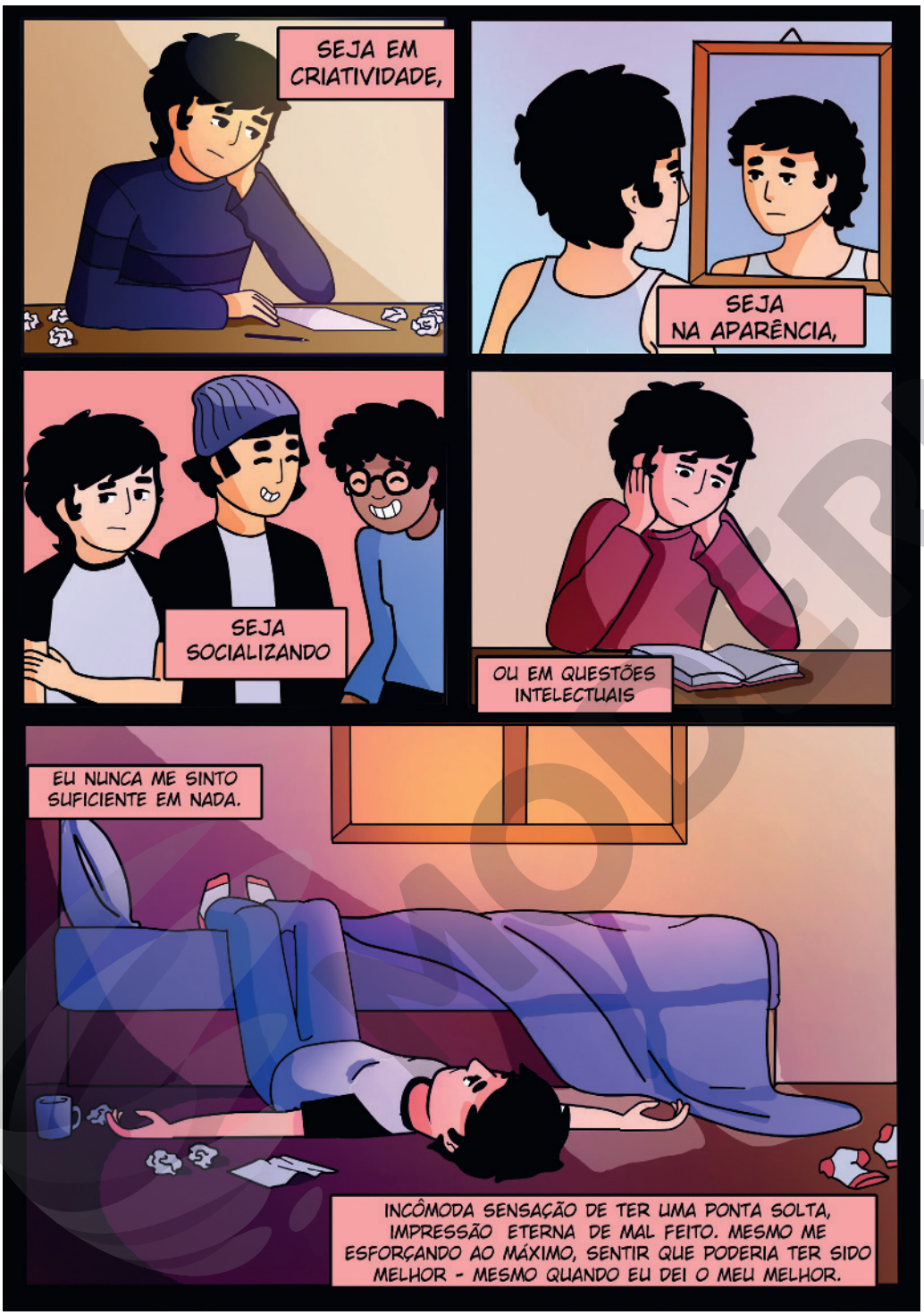
Os temas *ansiedade e depressão* poderiam figurar entre aqueles que aparecem nos depoimentos cênicos criados com base em experiências adolescentes, como mostra o capítulo 1 desta unidade.

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

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

Texto 2

Os webquadrinhos de Julian Franco, intitulados "Relatos de um dia incrivelmente mediano", são introspectivos e trazem temas existenciais. Conheça um deles.



© JULIANA FRANCO

Tá ligado!

A preocupação com padrões de beleza também é motivo de ansiedade para muitos jovens. O capítulo 3 da unidade 3 trata desse tema.

Sabia?

Segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2020, havia, no mundo, cerca de 19 milhões de pessoas com transtorno de ansiedade e cerca de 300 milhões de pessoas com depressão, sendo esta a segunda causa de morte de jovens entre 15 e 29 anos.

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

Texto 3

Leia, agora, o webquadrinho de Raquel Segal. Suas produções costumam tratar de temas sentimentais, mas, em atenção à campanha de prevenção ao suicídio, chamada "Setembro Amarelo", ela publicou tirinhas com essa temática.

© RAQUEL SEGAL

Investigue

REPRODUÇÃO

Quais são as principais propostas da campanha *Setembro Amarelo*? Por que seu símbolo é um laço?

Investigue – A campanha *Setembro Amarelo* iniciou-se em 2015 e tem como meta promover diversos eventos para alertar a população sobre a importância de falar sobre o tema suicídio. Segundo os especialistas, o debate e a informação precisa são armas importantes para a prevenção e para a redução do preconceito em relação aos transtornos mentais. Desde a década de 1990, as campanhas da área da saúde têm usado laços de diferentes cores para chamar a atenção para o tema em foco na ocasião. O *Outubro Rosa*, por exemplo, chama a atenção para os temas relativos à saúde da mulher, e o *Dezembro Vermelho*, para a prevenção da Aids.

Por dentro dos textos

1. **A jovem Beatriz Magalhães inicia seu texto diferenciando ansiedade natural e transtorno de ansiedade. Por que isso é importante?**
2. **Apesar de o relato de Beatriz revelar sofrimento, ela não deixa de ser acolhedora. Como o texto revela isso?**
3. **Que semelhanças você nota entre o relato de Beatriz e a situação vivida pela personagem criada por Julian Franco?**
4. **Que recurso verbal foi empregado para sugerir que a tristeza é uma sensação onipresente? Explique sua resposta.**
5. **A diversidade de cores poderia sugerir uma atmosfera de leveza no webquadrinho, no entanto ela não se configura. Que recursos não verbais contribuem para isso?**
6. **O webquadrinho "Continue vivo", de Raquel Segal, tem caráter argumentativo. Explique por quê.**

1. A diferenciação contribui para que as pessoas não banalizem a condição dos que sofrem com o transtorno de ansiedade ao confundi-lo com uma reação natural e passageira.
2. Beatriz conforta as demais pessoas que sofrem do transtorno, mostrando empatia, e pede aos demais leitores que se mostrem solidários e entendam as particularidades de cada indivíduo.
3. Assim como Beatriz, a personagem relata nunca estar tranquila ou satisfeita com sua participação social, sentindo-se sempre inadequada e incapaz de atender às expectativas dos outros. Nos dois casos, nota-se o isolamento.
4. Foram usados os conectores "seja" e "ou", que sugerem alternativa. Assim, incluiu situações diversas e sugeriu que, apesar da diferença, a sensação é sempre a mesma.
5. A expressão facial e a postura corporal da personagem, nos quatro primeiros quadrinhos, reforçam a ideia de tristeza e isolamento. A moldura dos quadrinhos, com traços pretos grossos, também reforça a atmosfera tensa e a ideia de enclausuramento.
6. Raquel elenca situações cotidianas bastante comuns, mas que sugerem momentos de prazer, e as usa como motivo para que a pessoa continue desejando viver.

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

Papo aberto sobre os textos

1. **Na sua opinião, quadrinhos como esses de "Relatos de um dia incrivelmente mediano" tendem a potencializar o sentimento de angústia de leitores mais vulneráveis? Por quê?**
2. **Para você, a sociedade tem tratado aquelas pessoas que sofrem de depressão ou de ansiedade com a devida atenção? Por quê?**
3. **Em seu ponto de vista, quais fatores contribuem para que os jovens sejam especialmente vulneráveis a transtornos como esses?**
4. **O caráter acolhedor do relato de Beatriz e do webquadrinho de Raquel é especialmente importante quando consideramos o contexto brasileiro. Você poderia indicar uma razão para isso?**

1. Resposta pessoal. É esperado que os alunos se dividam: alguns deles podem entender que tratar do tema reforça os traços que marcam particularidades excludentes, enquanto outros podem achar que falar do assunto contribui para a organização dos sentimentos e para a conscientização sobre o problema.

Comente que os especialistas recomendam que as pessoas não fujam do assunto "distúrbios mentais" nem o minimizem, pois abrir um canal de conversa é uma forma de ajudar quem não está bem. Esteja atento para impedir que alunos menos sensíveis brinquem com o tema e sejam desrespeitosos em relação a quem revela sua intimidade ou manifesta preocupação com as pessoas.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que, nos últimos tempos, a imprensa tem dado espaço para a discussão séria sobre o tema e há campanhas de conscientização. Por outro lado, ainda existem pessoas que consideram transtornos mentais como preguiça, "frescura" ou "mimimi", o que prejudica os cuidados que devem ser reservados às pessoas que estão sofrendo.

3. Resposta pessoal. É esperado que os alunos citem fatores diversos: preocupações com o futuro do planeta, inseguranças quanto à preparação para o mercado de trabalho, incompatibilidade com valores sociais que se impõem etc.

4. Resposta pessoal. É esperado que os alunos notem que nem todos os jovens brasileiros têm condições financeiras de contar com especialistas que possam ajudá-los a superar esses transtornos. Assim, encontrar relatos ou expressões artísticas que tratem do tema permite reduzir a sensação de solidão e entrar em contato com ideias que ajudam a organizar os sentimentos.
Comente que consultar médicos é importante e que existem serviços públicos destinados a cuidar de transtornos mentais. Complete dizendo que, em alguns casos, não é a situação financeira que impede a busca de ajuda, mas outras dificuldades, como não encontrar respaldo na família.

E SE A GENTE... TROCASSE DICAS?

Esta atividade associa várias habilidades: além de exercitar a curadoria de informação, propõe aos estudantes a seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição e a socialização dessas preferências culturais como forma de compartilhar afinidades e intervir no meio cultural, conforme previsto nas habilidades EM13LP21, EM13LP51 e EM13LP53. Além disso, demanda a elaboração de roteiros para a produção de vídeos e o uso de *softwares* de edição para o desenvolvimento do projeto, em diálogo com as habilidades EM13LP17 e EM13LP18.

Você acabou de analisar os webquadrinhos de duas jovens ilustradoras, Juliana Franco, que assina Julian, e Raquel Segal. Assim como outros desenhistas, escritores, músicos, dançarinos e produtores de vídeos, elas podem chegar ao público graças à internet.

Há algumas décadas, a produção de informação e entretenimento estava sob controle de editoras, jornais, rádio e televisão. O conteúdo era produzido por profissionais, geralmente concentrados em algumas regiões, e tendia a uniformizar padrões de comportamento e gosto. Com a *web*, tornou-se possível a conexão entre pessoas de todo o mundo, e a produção de conteúdo começou a ocorrer de maneira mais democrática. A cultura digital, com suas novas linguagens e mecanismos, abriu espaço para o protagonismo dos jovens.

Agora, você e seu grupo vão atuar como curadores culturais, pesquisando produções de outros jovens quadrinistas ou poetas brasileiros. Só valem aqueles que publicam de modo independente, usando redes sociais, como os "instapoetas", ou que conseguiram entrar no meio editorial justamente por terem feito sucesso no ciberespaço.

O objetivo é criar um *teaser* em vídeo, com, no máximo, 40 segundos. O *teaser* é um texto publicitário que tem o objetivo de atrair o público com uma mostra do produto final.

Etapa 1

Individualmente, investiguem, na internet, jovens quadrinistas e poetas. Vocês podem buscar reportagens que tratem de artistas que usam redes sociais e, então, procurar suas páginas pessoais. Podem também buscar *sites* especializados, que agregam materiais de vários artistas.

Etapa 2

Reúnam-se para trocar informações sobre as pesquisas feitas. É possível que vocês tenham conhecido muitas produções bacanas, que também podem passar a fazer parte das bibliotecas culturais de seus colegas.

Nessa reunião, vocês devem escolher o artista que desejam apresentar para a turma. Dediquem-se, então, a procurar informações sobre ele, consultando sua página pessoal, entrevistas, resenhas em *sites* especializados, reportagens que o mencionem etc. Verifiquem se os dados são confiáveis e se, ao conhecer melhor o artista, vocês continuam tendo o desejo de divulgar sua obra.

Etapa 3

É hora de definir como apresentar esse artista para os colegas por meio de materiais que promovam uma visão geral da produção dele e de recursos que possam ser empregados para destacar as qualidades dessa produção.

Lembrem-se de que o foco é a obra, e não as características pessoais do artista, e de que o vídeo é curto. Reflitam:

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

MODERNA

- O que será mostrado?
- Em que ordem?
- Em que ritmo?
- Como os exemplos estarão distribuídos na tela?
- Haverá trilha sonora?
- Haverá texto verbal escrito ou falado?
- Em que momento o nome do artista aparecerá?
- Haverá a imagem dele? Algum trecho de entrevista?

Montem um roteiro respeitando as decisões do grupo.

É lógico!

Para resolver seu problema – a produção de um *teaser* sobre um quadrinista ou poeta que publique seus textos na *web* –, você precisará decompô-lo. A terceira etapa, por exemplo, revela uma série de decisões menores, que implicam a abstração e impactam o resultado global.

Etapa 4

É hora de preparar o vídeo, usando um editor de vídeos. Caso ninguém do grupo tenha um instalado no computador ou no celular, há a possibilidade de baixar um editor gratuito. Em geral, esses aplicativos são intuitivos, tornando fácil seu uso.

Ao terminar, armazenem o vídeo no local que o professor indicar: pode ser no *blog* ou *vlog* da turma ou da escola, em uma nuvem ou outro espaço de armazenamento digital.

Etapa 5

Caso seja necessário, organize as exibições usando os celulares dos alunos. Eles podem formar grupos para viabilizar a atividade.

Esta é a etapa de divulgação. O professor organizará a exibição dos *teasers* e vocês poderão conversar sobre as dicas culturais oferecidas pelos colegas.

Em "O jovem como sujeito social", o especialista em Educação Juarez Dayrell parte da observação de jovens que integram grupos musicais para refletir sobre o modo de ser jovem. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> (acesso em: 11 jul. 2020).

LEITURA 3

Em **Leitura 2** e **E se a gente trocasse dicas?**, vocês viram que a arte é uma importante forma de expressão dos jovens. Por meio dela, temáticas diversas são apresentadas e discutidas.

Nesta seção, vamos continuar falando de expressão artística, mas nosso foco, agora, é a dança. Vocês conhecem o *passinho*? Esta reportagem do *Diário de Pernambuco* trata desse estilo de dança e discute as reações que provoca.

Alvo de críticas, passinho é uma atualização de efervescências do Recife

As manifestações culturais que efervescem fora dos centros de poder estão sempre se atualizando coletivamente. A capoeira aparece como uma estratégia para negros escravizados disfarçarem movimentos de luta ensaiando dança. Essa mesma ginga era praticada nas saídas das bandas sinfônicas do carnaval do Recife, sob condenação moral da classe média e perseguição policial. "No começo do século 20, os populares começaram a suavizar esses movimentos da capoeira de acordo com o açoitamento das marchas, em uma tentativa de pacificar os encontros de agremiações. Isso deu origem aos passos do frevo", explica o historiador Leonardo Dantas Silva, autor do clássico *Carnaval do Recife* (relançado em 2018 pela Cepe).

O passo do frevo surge diante dessa ânsia por liberdade. Foi apropriado pela elite e pelo estado como identidade cultural e segue transcorrendo amplamente pelas multidões. Hoje, ao perambular por ruas e ladeiras do carnaval pernambucano, o passo divide espaço com o passinho, fenômeno ligado ao brega-*funk* que ganhou visibilidade no final de 2018. É o encontro do tradicional com o novo, do som orgânico das orquestras com os *beats* eletrônicos das caixinhas de som. Embora condenado por setores conservadores, sobretudo pelo teor sexual, o passinho opera em tradições seculares da nossa periferia. É uma efervescência que está no sangue, admitindo novas referências e estéticas no século 21. Eles mostram que o desejo por liberdade não cessou.

Para entender o passinho é necessário contemplar a swingueira, dança que surgiu em Salvador com o pagodão baiano, variante do pagode que lembra o axé. No Recife, esse gênero teve representação em bandas como Excesso de Bagagem, Ginga e Malícia ou Ourisamba. O "dançar" da swingueira tem como ápice um movimento em que os braços encostam violentamente na cintura, em torno da virilha. No passinho, esse gesto é repetido freneticamente, de acordo com *beats* eletrônicos estridentes. Esse potencial de modernização de tradições chegou à Bienal de Veneza, na Itália, e no Festival de Locarno, na Suíça, com a instalação audiovisual *Swinguerra*, de Bárbara Wagner e Benjamin de Burca. No projeto, o grupo recifense As do Passinho S.A. entra em cena para refletir sobre a força que ritmos populares exercem sobre a juventude.

Sofia Zanforlin é professora do Programa de Pós-Comunicação da UFPE e desenvolve pesquisas relacionadas a cosmopolitismos, negociação de pertencimentos e interferências culturais no espaço urbano. Ela explica que essas novas atualizações culturais são fruto do forte fluxo de informações do mundo contemporâneo. "Antes consumíamos a cultura de forma mais limitada, precisávamos da chegada de discos ou revistas, por exemplo. Com a explosão das comunicações eletrônicas, a internet se tornou um vetor cultural. O nosso lugar no mundo é repensado a partir dessas associações de imagens, o que provoca uma assimilação por plataformas como YouTube ou Instagram."

Essa periferia urbana altamente conectada foi essencial para o "nascer" do passinho. A dança tem um forte poder viral nas redes, trazendo curtidas e seguidores para os praticantes, que se tornam influenciadores digitais. Essa cadeia viral conseguiu, em curto tempo, reforçar um sentimento de coletividade e identidade.

"Também é interessante observar, movimentos como o passinho transcendem o território. Há décadas, o território era marcador das identidades culturais, a exemplo do frevo com o Recife", aponta Sofia. "O forte fluxo de

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

informações consegue criar um elo de transferência. O passinho, mesmo periférico, consegue absorver a swingueira da Bahia, o *funk* do Rio de Janeiro ou o *street dance* de São Paulo. Até mesmo indo visitar outras periferias da América Latina ou da África, é possível notar um diálogo entre essa nova geração ultraconectada que cria novas leituras de danças e de músicas. É uma nova percepção da tradição."

A cantora Nena Queiroga, homenageada do carnaval do Recife em 2018, é uma entusiasta entre a aproximação do frevo com o passinho. Em 2019, foi convidada por Jurema Fox, ligada à cena brega, para regravar o sucesso *Chuva de sombrinhas*, de André Rio, Nena e Beto Leal. Neste ano, surgiu um convite da dupla Shevchenko e Elloco para a regravação de *Caminho do bem*. "Sou da terra do Chico Science, diamante que veio da lama / Da terra do maracatu, do frevo e do caboclinho / Do ritmo dos *beats* dos moleques do passinho", canta Schevchenko.

"Quando começou o passinho do Recife, achei incrível. Tem tudo a ver com uma efervescência natural. Os meninos às vezes não sabem, mas nós já bebemos dessa fonte. O passo está embutido em cada um", opina Nena. "Quando comecei a conhecer a turma do passinho, percebi que o frevo era algo muito distante para eles, assim como espaços como o Marco Zero. Essa segregação me incomodou, pois vivemos na mesma cidade." Em 2019, Queiroga incentivou a presença de dançarinos do passinho em apresentação junto com passistas no polo do Marco Zero durante o carnaval. "Uns ensinaram aos outros. Os meninos entenderam que o frevo era algo deles também. Foi muito emocionante."

Naturalmente, Queiroga foi alvo de críticas por essa aproximação. "Pessoas mais conservadoras do frevo disseram que eu estava me desvirtuando. Existe um preconceito por conta de algumas letras do brega-*funk* que desvalorizam a mulher ou incitam a violência, o que eu também desaprovo. As gravações que fiz não tinham nada disso, mas sim a força dos *beats* da periferia. Além disso, frevo precisa se manter vivo e chamar a atenção das crianças e dos jovens, que precisam salvaguardar esse gênero. Eles só precisam de estímulo, pois se sentem muito afastados."

Thiago Soares, pesquisador do brega e autor do livro *Ninguém é perfeito e a vida é assim: a música brega em Pernambuco* (Outros Críticos, 2017), elucida que o preconceito está dentro de um processo histórico entre as expressões populares e a institucionalização. "O passinho é uma dança com uma carga negra e sexualizada, que tensiona o nosso olhar. Assim, as classes médias enxergam aquilo com desdém, um não reconhecimento das expressões ou até um entendimento de que aquilo é arruaça."

Para o professor, a visão das elites culturais é influenciada por um certo "olhar freyreano" sobre o popular. "É como uma casa-grande que olha para a senzala. Gilberto Freyre tinha um fascínio pela questão sexual, pelo corpo, mas ao mesmo tempo mantinha um viés moralista. Nesse sentido, o passinho não foge em nada do roteiro das relações de poder, raciais e de classe que permeiam as instituições e as periferias no Brasil", diz Thiago, que é otimista sobre o futuro do movimento. "A era das redes sociais criou um novo contexto, onde essas expressões talvez possam ser incorporadas com maior facilidade." E mesmo que a institucionalização não venha, o fenômeno deve continuar. O primordial é que todos sejam livres para dançar, seja passo ou passinho.

[...]

Maycon Douglas Oliveira tem 15 anos, é passista desde 2013 e venceu o Concurso de Passistas do Recife de 2020 na categoria Juvenil II Masculino. Ele também gosta de dançar passinho. "É uma dança que rende muito resultado nas redes sociais, onde posto vídeos dançando. Assim, ajuda a divulgar o frevo também", diz.

O trio OSMLKDASZ, criado na comunidade do Entra Apulso, em Boa Viagem, é composto por Wagner Augusto, 16, Max Oliveira, 16, e Pedro Kauan, 13. "Estamos planejando lançar vídeos misturando passinho e frevo para o carnaval", diz Wagner. "As duas danças podem resgatar as pessoas do mundo do crime, criando uma melhoria de vida. Nós somos testemunhas, pois temos amigos que largaram coisas erradas para dançar passinho", revela Max.

Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2020/02/alvo-de-criticas-passinho-e-uma-atualizacao-de-efervescencias-do-reci.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

Biblioteca cultural

REPRODUÇÃO

DVD do documentário *A batalha do passinho – o filme*. Direção: Emílio Domingos. Rio de Janeiro: CineSanta Filmes, 2013.

O documentário *A batalha do passinho*, 2013, do diretor Emílio Domingos, trata desse estilo de dança que nasceu nas comunidades do Rio de Janeiro e se tornou uma forma nova de se dançar o *funk*. Procure o *trailer* oficial na internet.

Tá ligado!

O passinho é uma das manifestações da cultura *hip hop*. No capítulo 1 da unidade 3, você pode conhecer uma releitura do balé clássico que utiliza elementos das danças praticadas nessa cultura.

Referência à obra *Casa-grande & senzala*, do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, publicada em 1933.

Sabia?

O passinho faz sucesso desde o início do século, mas ganhou notoriedade quando vídeos começaram a ser postados na internet, conseguindo milhões de visualizações. Esse estilo de dança incorpora movimentos do *breakdance*, do frevo e do samba, além de elementos do contorcionismo. O passinho promove novas formas de sociabilidade nas comunidades e periferias e cria aspirações positivas para muitos jovens.

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

MANUAL DO PROFESSOR

Papo aberto sobre o texto

4. Resposta pessoal. É possível que os alunos apontem os movimentos acelerados, com várias cruzadas de pernas, movimentação rápida de baixo para cima e vice-versa e alguns movimentos acrobáticos.

1. **O passinho é um estilo de dança praticado na região em que você vive? Você já dançou o passinho?** Resposta pessoal. Garanta o tratamento respeitoso aos praticantes da dança.
2. **Você já viu e curtiu um vídeo de passinho?** Resposta pessoal.
3. **Costuma-se dizer que a internet aproximou jovens de várias partes do mundo. Você tem essa sensação? Já viu alguma dança semelhante ao passinho em outra região do mundo?** Resposta pessoal.
4. **Você consegue reconhecer a relação entre o passinho e os passos do frevo, mencionada na reportagem? Explique sua resposta.**
5. **Você acha que a reportagem é neutra em relação às críticas que são feitas à mistura entre o passinho e o frevo? Explique sua resposta.**
Resposta pessoal. Espera-se resposta negativa. A reportagem justifica a mistura e traz depoimentos que apontam o preconceito em relação aos novos estilos de dança.

Nas questões 1 e 2 estão em foco as CE 2 e 5.

Pergunte se a internet põe o jovem em conexão com o mundo ou o mantém fechado em sua "bolha social".

Por dentro do texto

A reportagem em estudo aproxima-se de alguns gêneros de divulgação científica ao apresentar a fala de especialistas acerca do passinho. Sugerimos que as atividades sejam feitas em duplas, para que os alunos se apoiem no processo de leitura, e que a correção esteja especialmente atenta ao recorte preciso dos dados que respondem aos comandos.

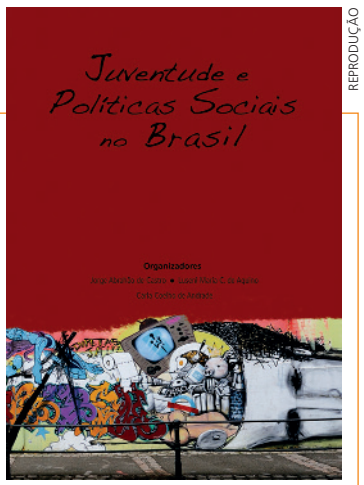
1. **O passinho está associado à cultura das periferias urbanas. Como a internet une periferias de diversas regiões?**
2. **O que justifica a afirmação de que o passinho "opera em tradições seculares da periferia pernambucana"?**
1. A internet permite a conexão entre os jovens de periferias, que alimentam a cadeia viral como influenciadores ou seguidores.
3. **Segundo a reportagem, qual é a função do passinho na manutenção da tradição do frevo na região?** O frevo precisa continuar atraindo praticantes, e sua associação com o passinho contribui para aproximar os jovens dessa tradição.
4. **Existem críticas à aproximação entre o passinho e o frevo.**
   a) Por que há resistência a essa associação, segundo a cantora Nena Queiroga?
   b) Qual é a explicação dada pelo pesquisador Thiago Soares?
2. O passinho é uma expressão corporal que se opõe aos setores conservadores e à cultura prestigiada e dá continuidade ao mesmo desejo de liberdade, por exemplo, do frevo.
4a. Porque há letras do brega-*funk* que depreciam a mulher ou estimulam a violência.
4b. As classes médias rejeitam o passinho por sua "carga negra e sexualizada", que associam a arruaça.
5. **A reportagem apoia-se em dois grupos de entrevistados – artistas e especialistas. Qual é a função de cada grupo, considerando o gênero textual e o provável público-leitor?** O público leitor do jornal provavelmente estranha a associação passinho-frevo. As falas dos especialistas funcionam como argumentos de autoridade na defesa do novo estilo, e as dos artistas mostram sua importância ao aproximar os jovens da tradição e afastá-los do mundo do crime.
6. **Releia o texto atentando aos trechos em que os entrevistados se apresentam em discurso direto.**
   a) Quais fatores influenciam para que, no dia a dia, esses dois grupos usem variedades distintas de linguagem? A idade e o grau de escolaridade.
   b) O que explica a ausência de marcas dessas variedades linguísticas na reportagem?
Em geral, no gênero reportagem, opta-se pela representação das falas conforme as variedades urbanas de prestígio, a menos que o tema do texto seja a linguagem ou que se queira destacar alguma marca linguística como forma de particularizar o falante ou seu grupo.

Bate-papo de respeito

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Como a literatura disponível tem mostrado, nos últimos 15 anos, os chamados grupos culturais de jovens urbanos têm encontrado formas inovadoras para incidir no espaço público. Por meio de ritmos, gestos, rituais e palavras, estes grupos culturais instituem sentidos, negociam significados e combatem a segregação e o preconceito. [...] Contando com recursos da internet para se articular e criar redes, inventam e reinventam estilos que se tornaram formas de expressão e comunicação entre jovens. Buscam visibilidade pública, funcionam como articuladores de identidades e tornam-se referência na elaboração de projetos individuais e coletivos, sobretudo em áreas pobres e violentas.

NOVAES, R. C. R. Prefácio. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020. (Fragmento).



REPRODUÇÃO

Em 2009, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) produziu o documento *Juventude e políticas sociais no Brasil*, do qual foi copiado o trecho. Vocês acham que a exposição sobre a cultura juvenil feita no texto ainda é válida? Que exemplos vocês usariam para confirmar ou refutar essa exposição?

Fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia.

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

E SE A GENTE...

DANÇASSE O PASSINHO?

Esta atividade dialoga com a CE 5, relativa à vivência de práticas corporais em uma perspectiva de valorização de identidades e de respeito à diversidade. Propomos a dança aqui como forma de socialização, construção de relações empáticas e entretenimento. Para viabilizá-la, contamos com a experiência dos alunos, por isso verifique, com antecedência, se alguns deles têm familiaridade com a dança ou podem se responsabilizar por aprender e ensinar alguns passos. O professor de Educação Física ou de Artes pode participar da atividade.

Talvez você nunca tenha experimentado dançar o passinho, mas vai poder fazer isso agora, deixando a batida do *funk* conduzir seu corpo. E, se você já gosta do estilo, mostre suas habilidades.

1. **Procurem um espaço da escola em que possam dançar. A quadra poliesportiva é uma boa opção.**
2. **Sugerimos que vocês dancem ao som de "De ladin", do grupo Dream Team do Passinho, mas vocês também podem buscar uma base de *funk* com música instrumental.**
3. **Caberá a um ou mais alunos que conhecem alguns passos mais simples, como o *sabará*, o *rabiscado* e o *cruzado*, ensiná-los para o grupo. Caso ninguém os conheça, três alunos deverão ficar responsáveis por aprender esses passos na internet e ensinar a turma.**
4. **Iniciem a atividade com a aprendizagem dos passos. Em seguida, decidam se vão fazer uma coreografia coletiva para toda a música ou se vão usar um estilo livre, valendo-se da coreografia coletiva em apenas parte dela.**
5. **Um ou mais colegas devem se responsabilizar pela documentação do processo e pela produção de uma versão final, com a dança do grupo. Mais para a frente, essa poderá ser uma recordação simpática dos tempos de Ensino Médio.**

É lógico!

Para solucionar o problema, é preciso: decompor, o que levará à observação de passos específicos; abstrair, para avaliar os passos viáveis; construir um algoritmo, para criar a coreografia.

2. Algumas letras de *funk* revelam machismo, têm referências sexuais grosseiras e valorizam as drogas e a violência, por isso sugerimos que sejam usadas apenas bases instrumentais (por exemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=SADhTIoHRdA>, acesso em: 20 maio 2020) ou as canções do Dream Team do Passinho, grupo que tem alcançado projeção nacional e internacional.

Há orientação para um bom aquecimento na página 81.

Dica de professor

As coleções didáticas são feitas para atender a alunos de todo o país. Por isso, criamos uma atividade de introdução do passinho, considerando que alguns podem não estar familiarizados com ele. Se não for o caso de seu grupo, adaptem a atividade. Pensem, por exemplo, na possibilidade de seguir os passos feitos pelo grupo musical Dream Team do Passinho, no clipe oficial da música "De ladin".

MAURO AKIN NASSOR/FOTOARENA

Apresentação do grupo Dream Team do Passinho, na sede do Ilê Aiyê, em Salvador, 2018.

Fala aí!

Como foi, pra você, a atividade de dança? Como era sua relação com o *funk*? A atividade a modificou?

Fala aí! – Estimule os alunos a falar de sua relação pessoal com a dança e com o estilo passinho especificamente. Dependendo das características do grupo social a que pertencem seus alunos, um dos temas que podem surgir é o possível preconceito em relação ao *funk* e aos praticantes do passinho, que pode ter sido modificado a partir do contato direto e da informação qualificada. No caso de os alunos serem familiarizados com o passinho, pergunte se gostaram de ver a proposta em um livro didático.

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

A partir desta atividade, o foco de observação se desloca das manifestações artísticas para as políticas em sentido mais estrito. A análise de um discurso, em **Leitura 4** e **Se eu quiser aprender +**, permitirá examinar os posicionamentos assumidos e os movimentos argumentativos e opinar sobre eles, contribuindo para desenvolver a habilidade EM13LP05.

LEITURA 4

Certamente, a arte é uma das mais importantes formas de autorrepresentação da juventude, mas esta também se dá com o envolvimento político, quando jovens explicitam suas demandas para o conjunto da sociedade. Nesse contexto, a preocupação com a crise climática tem ocupado lugar central.

Leia, a seguir, o discurso feito pela jovem brasileira Paloma Costa, na abertura da Conferência do Clima 2019, realizada na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York. O evento teve como mote a separação clara entre ações para superar a crise climática e discursos meramente simbólicos.

Obrigado, senhor Secretário-Geral.

Meu nome é Paloma Costa, e eu sou do Brasil.

Eu sou uma socioambientalista, cicloativista, educadora do clima e mobilizadora da juventude. Eu venho testemunhando como comunidades indígenas e tradicionais e outros grupos minoritários sofrem o impacto da crise climática.

Um grande líder indígena do Brasil disse recentemente que os povos indígenas têm resistido desde o início. E quanto a nós? Estaremos aptos a resistir? Bem, a juventude está mobilizada, nós não vamos trabalhar com indústrias que desmatam, nós não ficaremos em silêncio. Já mudamos nossos hábitos, e vocês não estão nos acompanhando. Os povos indígenas possuem tanto conhecimento e conexão com nossa Terra, e nós ainda não damos ouvidos a eles. Eles se unem para proteger sua terra, por que não podemos fazer a mesma coisa e proteger nosso lar?

Nas últimas semanas, o mundo viu com horror as chamas consumirem a Amazônia. Eu vi o mundo rezando por nossas florestas e vi nossos povos indígenas lutando pela sobrevivência. Nós não precisamos de orações, nós precisamos de ação. E a reação que vemos não é suficiente. Então eu me pergunto: precisamos ver a Amazônia em chamas para começar a fazer alguma coisa? Eu acho que não.

Desde minha primeira greve pelo clima com a Greta, na COP 24, meio bilhão de árvores foram destruídas na Amazônia. As pessoas ainda me perguntam se eu tenho medo de defender o meio ambiente, porque defensores ambientais vivem em grande perigo. Bem, eu NÃO TENHO! Tenho medo de morrer por causa da crise climática.

Estamos vivendo uma emergência climática que está afetando nossa segurança alimentar, nossa saúde e nossas vidas. E nós temos as soluções para resiliência e para mitigação.

Nós vivemos em um mundo dividido, enquanto temos aqui as melhores mentes ainda há pessoas fora daqui, e aqui dentro, se perguntando se a crise climática é real ou não. Bem, é.

O próprio Secretário-Geral lançou um desafio ao mundo, eu tenho trabalhado junto com a ONU para ajudar a realizar a Cúpula da Juventude para o Clima, no sábado, por meio do grupo de trabalho jovem. Eu sei que todos aqui estão prontos. Eu sei. Vocês vão parar de falar para que possamos transformar os compromissos em ação e solução? Ou vamos esperar nos encontrarmos ano que vem novamente aqui? Se eu posso pedir alguma coisa a nossos líderes eu diria que quero que todas as nações declarem emergência climática, para que isso se torne o primeiro item da agenda de todos os líderes. Minha demanda não é uma mera declaração simbólica, mas um compromisso genuíno com o meio ambiente e com os povos originários e tradicionais, que o protegeram por séculos e que ainda são oprimidos.

Eu continuarei a informar a juventude, a defender os direitos humanos e ambientais, a ouvir os jovens e os povos indígenas, para construir a agenda do clima no Brasil SEM desculpas. Eu não quero ouvir desculpas aqui. Agora é a SUA vez de fazer história e de tomar uma atitude urgente, para garantir um futuro seguro para todos nós. Vamos fazer isso juntos. Estamos aqui agora. É a nossa hora.

SOCIOAMBIENTAL, Instituto. Jovem ativista brasileira abre cúpula de clima da ONU, em Nova York. Publ. em: 23 set. 2019. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/jovem-ativista-brasileira-abre-cupula-de-clima-da-onu-em-nova-iorque>. Acesso em: 20 maio 2020.

Sabia?

A brasileira Paloma Costa Oliveira foi escolhida para abrir a Conferência do Clima de 2019, ao lado do secretário-geral da ONU, António Guterres. Também fizeram discursos o jovem indiano Anurag Saha Roy, que tratou de projetos científicos para a juventude, e a adolescente sueca Greta Thunberg, fundadora do movimento de greves estudantis pelo clima. O objetivo dos jovens era cobrar de governos e empresas ações imediatas de combate às mudanças climáticas.

JOHANNES EISELE/AFP

Paloma Costa e Greta Thunberg na sede da ONU de Nova York, em setembro de 2019.

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

EM MODERNA

Por dentro do texto

1. Paloma destaca sua atuação na área do meio ambiente, o que dá respaldo à crítica que fará ao longo do texto.

3. A ativista está se dirigindo aos líderes mundiais, como revela, por exemplo, o trecho "Agora é a SUA vez de fazer história e de tomar uma atitude urgente, para garantir um futuro seguro para todos nós", que solicita uma ação que cabe a eles.

1. **Que função tem a autoapresentação de Paloma logo no início do discurso?**

2. **Qual é o principal objetivo do discurso: informar acerca do tema, apresentar o trabalho da ativista, queixar-se do comportamento dos ouvintes ou incitá-los à ação?** Incitá-los à ação.

3. **A quem o discurso de Paloma Costa está sendo dirigido? Justifique sua resposta com trechos do texto.**

4. **O tratamento dado ao interlocutor ao longo do texto prevê uma ruptura com ele? Explique sua resposta.**

5. **Para se referir aos interlocutores, Paloma usou um tratamento informal.**

a) Indique uma marca disso no discurso. Paloma trata os líderes por "vocês".

b) A linguagem é uma das estratégias responsáveis pela imagem que se quer passar a respeito de si mesmo. Qual imagem esse tratamento informal ajuda a construir? Por que ela é coerente com os objetivos do texto?

4. Não, embora o tom seja incisivo e Paloma questione as atuações dos líderes, ela termina a fala chamando-os para uma atuação conjunta, o que exclui a intenção de ruptura.

5b. Ao usar o tratamento informal, Paloma se equipara aos líderes, o que é coerente com a imagem de juventude consciente, autônoma e questionadora.

O gênero **discurso** apresenta variações em função de seu objetivo: discurso de posse, discurso de formatura, discurso de candidato, discurso parlamentar etc. Ele não prevê a interação com a plateia, que se limita a reações como palmas ou vaias.

Em geral, trata-se de um texto escrito formal, que é apresentado por leitura ou fala memorizada. É menos comum que seja produzido de modo improvisado.

Investigue

Quem é Greta Thunberg? O que lhe deu destaque mundial?

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

Fala aí!

Paloma optou por uma fala incisiva, cobrando atitudes dos governantes. Na sua opinião, por que as lideranças juvenis estão escolhendo essa forma de posicionamento? Você as considera as mais apropriadas? Acredita que possam ter bons resultados?

Fala aí! – Sugerimos que a atividade seja feita em um grande grupo e que falas divergentes sejam ouvidas. Solicite aos alunos que respeitem o turno de fala de seus colegas e que sempre produzam seu discurso em função do que já foi apresentado, evitando repetições e usando expressões que marquem a relação com outros discursos: "Concordo com a ideia apresentada por Fulano", "Acho que Beltrano parte de uma ideia equivocada" etc.

SE EU QUISER APRENDER +

A atividade dá continuidade ao desenvolvimento da habilidade EM13LP05, centrada na análise dos movimentos argumentativos.

As várias vozes no texto

Um dos recursos que podem ser usados na composição dos textos é a **polifonia**, isto é, a mobilização de várias visões de mundo, que se entrechocam e permitem ao produtor do texto representar a realidade de maneira ampla. Em um texto argumentativo, algumas dessas "vozes" servem para amparar o ponto de vista defendido, enquanto outras são o contraponto a ser refutado.

Vejamos essa estratégia no discurso de Paloma Costa feito na ONU, o qual mobiliza três pontos de vista.

1. **Paloma fala como representante da juventude. Qual é a postura da juventude em relação ao tema?** A juventude cobra ações imediatas para a redução da crise climática.

2. **Releia o trecho.**

> "E quanto a nós? Estaremos aptos a resistir? Bem, a juventude está mobilizada, nós não vamos trabalhar com indústrias que desmatam, nós não ficaremos em silêncio."

a) Quais são os referentes do pronome **nós** na primeira ocorrência? E na segunda?

b) Como essa mudança dos referentes contribui para a argumentação?

3. **Uma das vozes do texto é mobilizada em uma relação de sintonia com a da oradora. Qual é essa voz? Que uso é feito dela?**

4. **A terceira voz, a dos líderes mundiais, é usada como contraponto à dela.**

a) O discurso parte de um pressuposto acerca do comportamento dos ouvintes. Qual?

b) Ao afirmar que "ainda há pessoas fora daqui, e aqui dentro, se perguntando se a crise climática é real ou não", Paloma retoma a falta de consenso quanto ao tema. O que ela sugere ao responder apenas "Bem, é."?

2a. Na primeira ocorrência, **nós** refere-se a todos que a ouvem e a ela mesma. Na segunda ocorrência, refere-se à juventude.

2b. A segunda ocorrência marca um distanciamento da juventude em relação ao primeiro grupo, reforçando a crítica que se faz à imobilidade dele.

3. A voz dos indígenas, mobilizada como referência de povo que mantém sua conexão com a terra e age para proteger a natureza, o qual deve ser imitado.

4a. O discurso deixa implícito que os líderes tendem a fazer discursos retóricos ou a aderir simbolicamente aos projetos para mitigar a crise ambiental, mas não criam uma agenda emergencial para lidar com ela.

4b. Paloma sugere que já não é o caso de discutir a possibilidade de não existir uma crise climática; é preciso passar para outra etapa.

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

MODELO

Desafio de linguagem

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

O discurso de Paloma Costa articulou três vozes, duas delas em consonância. Você deve, agora, introduzir um parágrafo em qualquer ponto do discurso, incluindo uma quarta voz. Pode optar entre um suposto ponto de vista das futuras gerações ou introduzir a voz daqueles que acusam ativistas como Paloma e Greta de mobilizarem seu público pelo desespero.

A atividade proporciona que o estudante experimente o papel de orador, engajando-o na produção de um discurso cuja finalidade é expressar uma demanda da coletividade. Contribui, assim, para o desenvolvimento da habilidade EM13LP27. A atenção às condições de circulação do texto, ao lugar social a ser assumido e ao perfil do público esperado, bem como a seus impactos no uso da linguagem, concorrem para o desenvolvimento da habilidade EM13LP15.

EXPERIMENTANDO SER ORADOR

Você já ouviu falar do Parlamento Jovem Brasileiro? Trata-se de uma iniciativa da Câmara dos Deputados cujo objetivo é oferecer a estudantes do Ensino Médio a oportunidade de experimentar, por cinco dias, uma rotina de trabalho semelhante à dos deputados federais. Nesse período, os jovens se engajam na produção de projetos de lei e exercitam o debate, a argumentação e a articulação política.

Considere que você foi escolhido para participar de uma edição do programa e sua escola abriu espaço para você simular o discurso que deverá fazer aos demais participantes do projeto, a representantes das escolas e a autoridades da Câmara dos Deputados.

É lógico!

A simulação é uma experiência ligada ao pensamento computacional. Para realizá-la, é preciso reconhecer e transferir padrões de uma situação para outra. Além disso, nota-se que a orientação divide o problema – criar o discurso – em partes menores e mais simples, favorecendo a resolução.

Seu projeto de lei refere-se à reciclagem de materiais e, embora você saiba que a regulamentação dos serviços de coleta e destinação dos resíduos domiciliares é de incumbência municipal, está planejando uma ação no plano nacional. A ideia é que seja criado um fundo a ser distribuído aos municípios que coloquem em prática, com sucesso, a coleta seletiva.

Considere que seu discurso deve ter, em média, 4 minutos e que, para ser persuasivo, um discurso precisa de bons argumentos e de boas estratégias.

Comente com os alunos que a leitura do discurso de Paloma durou 4min23seg.

Lembra?

Os projetos de lei podem ser propostos por membros dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário ou por iniciativa popular. Cabe ao Poder Legislativo julgar se devem ou não ser transformados em lei.

É lógico!

Para incluir uma quarta voz no texto, você precisa reconhecer como as três outras são mobilizadas. A identificação de um padrão permite que você realize, com sucesso, uma ação semelhante.

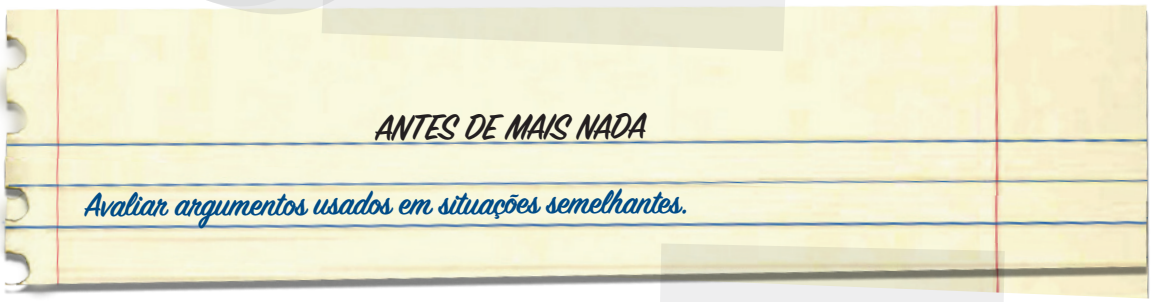
Biblioteca cultural

PARLAMENTO JOVEM BRASILEIRO

Conheça o projeto Parlamento Jovem Brasileiro no portal da Câmara dos Deputados: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/parlamentojovem/o-que-e-o-parlamento-jovem-brasileiro> (acesso em: 21 maio 2020).

REPRODUÇÃO

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



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

MODERNA

Momento de planejar

Produza um plano de texto para organizar seu pensamento.

1. **Avalie o grau de conhecimento de seus ouvintes acerca do tema. Inclua dados necessários à contextualização de sua fala.**
2. **Selecione argumentos, considerando que não podem ser excessivamente complexos, uma vez que serão ouvidos durante uma fala ou leitura.**
3. **Ordene os argumentos, preferencialmente deixando o argumento mais forte para o final.**
4. **Tenha clareza quanto à demanda que você fará. Ela deve ser apresentada de modo explícito no texto.**

Agora, defina estratégias que lhe permitam mobilizar o ouvinte.

1. **Escolha vocativos coerentes com o tipo de relação – mais formal ou menos formal, mais afetiva, mais contestadora – que você estabelecerá com seu ouvinte.**
2. **Defina as vozes que incluirá em seu texto. É produtivo apresentar vozes que confirmem seu ponto de vista e também aquelas que mostram posições contrárias, as quais serão desconstruídas.**
3. **Avalie as vantagens do uso de uma linguagem mais criativa: emprego de perguntas retóricas, construção de analogias, uso de trocadilhos etc.**
4. **Evite as generalizações.**
5. **Procure modalizar o discurso para marcar, em vários pontos dele, sua certeza em relação ao conteúdo que apresenta. Use "certamente", "é óbvio", "não há dúvida", "claramente" etc.**
6. **Use formas verbais que marquem opinião ("acho", "considero" etc.) e projeção ("confio", "espero" etc.).**

Sugerimos que se promova uma discussão dos planos de texto em duplas, antes da produção do discurso, para que os alunos possam repensar algumas de suas decisões.

Lembra?

O **vocativo** é o termo da oração usado para convocar, chamar o interlocutor. Exemplo: ***Senhores passageiros***, *permaneçam em seus lugares.*

Momento de elaborar

O planejamento que você fez vai ajudá-lo a escrever com mais facilidade e precisão, uma vez que você já definiu a lógica da exposição, o conjunto de informações, a imagem que deseja construir de si mesmo e a forma de tratamento de seu interlocutor.

Passe, agora, à escrita, concentrando-se na formulação linguística.

1. **Produza o texto seguindo o planejamento. Mude-o caso note a necessidade de resolver uma falha ou aprimorar algum ponto.**
2. **Use conectores para estabelecer relações entre as partes do texto: *caso*, *uma vez que*, *portanto* etc. Eles devem explicitar relações de sentido entre essas partes e contribuir para a progressão do texto.**
3. **Lembre-se de que, diferentemente de um texto lido, o texto ouvido requer muita atenção. Por isso, veja se é fácil identificar os referentes das palavras que você está usando para retomar informações já apresentadas no texto, como pronomes. Repita termos se achar que favorecem a compreensão da ideia.**
4. **Use linguagem adequada a uma situação formal de comunicação.**
5. **Leia seu texto em voz alta para verificar se ele é claro para quem ouve e se as estratégias para mobilizar o leitor estão funcionando. Refaça trechos que considere imperfeitos.**

Momento de avaliar

Formem quartetos para avaliação dos textos. Todos os discursos devem ser lidos e avaliados com base nas perguntas a seguir.

1	O discurso capta a atenção do ouvinte? Existem estratégias empregadas com esse objetivo?
2	O tratamento dado ao ouvinte condiz com a relação de interlocução pretendida?
3	A demanda do orador está clara?
4	Os argumentos apresentados justificam a demanda e mobilizam o ouvinte para atendê-la?
5	Há palavras e expressões que marcam o posicionamento assumido?
6	O texto está adequado a uma recepção por escuta e não por leitura?
7	A linguagem é formal?

Momento de reescrever

1. **Reflita sobre os comentários feitos pelos colegas e considere suas próprias observações ao ouvir os demais textos.**
2. **Retome seu texto e verifique o que pode ser alterado para aprimorá-lo. Veja se alguma definição que estava no plano de texto foi desconsiderada e pode ser retomada nesta etapa.**
3. **Reescreva o texto.**
4. **Forme um grupo com outros colegas e leia, em voz alta, sua nova versão.**

Dica de professor

Alguns discursos usam como estratégia a construção de um "inimigo". Por exemplo: para defender a vacinação, o discurso pode concentrar-se na descrição negativa do grupo que promove o movimento antivacina.

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

MODERNA

EXPERIMENTANDO

Nas seções anteriores, você viu diferentes manifestações de protagonismo da juventude. Nas próximas, verá como tal protagonismo é visto pelas gerações mais antigas.

E SE A GENTE...

DEBATESSE?

Vamos conhecer ou relembrar o contexto que envolve o conhecido meme "*Ok boomer*" para iniciar nosso debate.

Texto 1

FOTOSEARCH/GETTY IMAGES

Texto 2

"Ok boomer"

"*Ok boomer*". Você provavelmente já deve ter visto muito este meme. Você até deve ter um pouco de noção sobre o que ele significa. Mas você sabe como essa expressão surgiu? Apesar de a maior parte dos memes não ter uma profundidade muito grande, este é um dos raros casos que vai na contramão disso. O meme "*Ok boomer*" mostra uma insatisfação das gerações mais recentes com certos comportamentos e a maneira de pensar das gerações mais antigas.

As gerações mais conhecidas são a geração Z, a geração Y e a geração X, mas antes da geração X há também a geração *baby boomers*. As pessoas que pertencem à geração *baby boomers* nasceram entre 1946 e 1964, logo após a Segunda Guerra Mundial, período em que aconteceu o *baby boom*, um aumento acentuado na taxa de natalidade, e que foi acompanhado por uma grande prosperidade econômica. Na idade adulta, os *baby boomers* acompanharam a Guerra do Vietnã e a Guerra Fria. Esses dois eventos influenciaram fortemente a visão política desta geração. As pessoas da geração *baby boomer* tornaram-se uma parte substancial da população mundial principalmente nos países desenvolvidos e são essas pessoas que detêm a maior parte do poder econômico. Como resultado são, na maioria das vezes, o público-alvo das campanhas de *marketing* e planos de negócios.

Agora que você sabe de onde foi tirada a palavra *boomer*, vamos entender como o meme "*Ok boomer*" surgiu. Bem, há registros da frase sendo usada na *web* desde 2009, mas o "*Ok boomer*" foi popularizado no final de 2018 e começo de 2019 como uma reação a um vídeo no TikTok. Neste vídeo, um homem aparentemente da geração *baby boomer* declarou que a geração Y e a geração Z têm a síndrome de Peter Pan e que os ideais utópicos que possuem na juventude não vão se traduzir na idade adulta. Foi esse vídeo que popularizou inicialmente a frase "*Ok boomer*", uma forma de deboche aos pensamentos e comportamentos considerados ultrapassados das gerações mais antigas.

Mas a frase ganhou popularidade na mídia no início de novembro do ano passado, 2019, quando a parlamentar de 25 anos da Nova Zelândia que fazia um discurso apoiando um projeto de lei sobre mudanças climáticas foi interrompida por um parlamentar mais velho. Ela simplesmente largou um "*Ok boomer*" e continuou com o discurso. Por causa disso, foram publicados diversos artigos sobre o assunto. Toda essa repercussão estabeleceu de vez o "*Ok boomer*" como um meme popular.

É importante dizer que a frase "*Ok boomer*" não é direcionada apenas para as pessoas que efetivamente pertencem à geração *baby boomer*, mas o que percebemos é que estão usando a frase para qualquer pessoa considerada antiquada, com pensamentos preconceituosos e que desmerecem os feitos das gerações atuais. Enfim, para pessoas que aparentemente estão fora de seu tempo. [...]

OK, BOOMER! Qual origem do meme e o que ele significa. Atrito entre gerações. Espiral TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kAkce4v_H3k>. Acesso em: 21 maio 2020. (Transcrição).

TOBIAS SCHREINER/PICTURE ALLIANCE/DPA PICTURE-ALLIANCE/AFP

Chlöe Swarbrick, deputada neozelandesa que usou "*Ok boomer*" para reagir à provocação de outro parlamentar. Foto de 2018.

REPRODUÇÃO

Cena do vídeo que popularizou a frase "*Ok boomer*".

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

MODERNA

O debate tem como tema a oposição entre a juventude e as gerações mais antigas, especialmente a dos *boomers*, que reúne aqueles que têm, hoje, por volta de 70 anos. Considerando o contexto atual, essa geração ainda é bastante atuante e influente no campo político e econômico.

Três ideias devem estimular a discussão, mas vocês não precisam se limitar a elas:

- Os *boomers* acusam os jovens de romantizar a vida e de ter ideais utópicos que não vão se concretizar na vida adulta.
- Os *boomers* acreditam que não é possível ter um emprego satisfatório e ser bem-sucedido se um homem tiver cabelos compridos, se uma mulher pintar seus cabelos de azul ou se houver tatuagens pelo corpo.
- Ao usar o "*Ok boomer*", os jovens revelam uma atitude discriminatória com base apenas na idade.

Para o debate, dividam-se em grupos de aproximadamente dez pessoas e procurem um local da escola em que possam debater. Um dos integrantes do grupo deverá exercer a função de mediador, abrindo o debate, organizando as falas, provocando o grupo a fazer novas considerações e encerrando a discussão no tempo indicado pelo professor.

Depois todos devem se reunir na sala de aula e cada grupo apresentará três conclusões consensuais que consideraram os produtos mais importantes da discussão.

! Para finalizar a atividade, peça ao grupo que faça uma autoavaliação: eles conseguiram aprofundar o conhecimento sobre o tema no processo de debate? Houve respeito aos turnos de fala? Os participantes revelaram uma escuta atenta dos demais? A realização do debate fora da sala de aula é uma estratégia para exercitar a contenção em momentos de não fiscalização por um adulto.

E SE A GENTE... PESQUISASSE?

Conforme o vídeo "*Ok boomer*", cuja transcrição você leu na atividade anterior, os *boomers* são os principais alvos "das campanhas de *marketing* e planos de negócios" por deter o poder econômico. Entretanto, segundo a ONU, em 2019 já havia cerca de 1,8 bilhão de pessoas entre 10 e 24 anos no mundo, o que explica por que o setor de *marketing* tem dado grande atenção ao público jovem.

Estudos de *marketing* sobre as características e os interesses desse grupo destacam alguns aspectos em particular: os jovens gostam de peças publicitárias mais velozes e que usem meios digitais diversificados, recusam peças que desrespeitem seus valores e esperam encontrar vínculos entre o consumo e as causas sociais.

Vamos pensar nesse tema?

Etapa 1

Em grupos, debatam as seguintes ideias:

1. A representação da juventude deduzida a partir dos estudos de *marketing* parece correta, se forem considerados os jovens de sua comunidade? Por quê?
2. Muitos textos jornalísticos afirmam que "juventude é sinônimo de tecnologia". Vocês concordam com essa ideia? Por quê?

1. Resposta pessoal. A discussão dependerá muito do perfil dos alunos. Um dos temas que pode provocar maior polêmica é o pensamento sobre consumo consciente, que não foi assimilado por grande parte das pessoas, sejam elas jovens ou não.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos discutam a generalização feita. Ainda que se possa dizer que os jovens estão mais familiarizados com a tecnologia, muitos adultos também já se apropriaram dela. É preciso considerar, ainda, que muitos jovens não têm acesso à tecnologia e que outros, mesmo tendo, fazem um uso muito comedido dela.

Etapa 2

Agora vocês vão pesquisar peças publicitárias voltadas para os jovens e escolher uma que pareça ter sido produzida conforme as características de juventude indicadas pelos estudos de *marketing*.

Escolham uma peça e façam uma análise dela, considerando os seguintes aspectos:

1. Qual é a forma de circulação da peça publicitária?
2. Que juventude está sendo representada direta ou indiretamente nela?
3. Que recursos não verbais contribuem para a aproximação da peça ao público jovem?
4. Como o texto verbal dialoga com esse público?
5. A peça parece considerar as características indicadas pelos estudos de *marketing*?
6. Na opinião do grupo, a peça é bem-sucedida?

! **Etapa 2** – A atividade dependerá da peça escolhida pelos alunos. Algumas marcas têm apostado na estratégia de defender abertamente pautas de combate ao racismo e ao machismo, por exemplo, ou apostado na ampliação da representatividade de "grupos minoritários", como negros, mulheres e LGBTQI+. Outras procuram linguagens que têm apelo junto aos jovens, como a criação de aplicativos de celular que oferecem a eles algum benefício (ex.: criação de um aplicativo para manter amigos conectados mesmo quando distantes) ou a criação de *stickers* ou *emojis* que podem ser incorporados às conversas *on-line*.

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

MODERNA

E SE A GENTE...

ORGANIZASSE O PERCURSO?

Em diálogo com a habilidade EM13LP28, esta atividade procura ajudar os alunos a ganhar consciência de sua aprendizagem e a organizar seus estudos a partir de uma análise do percurso realizado no capítulo. Se achar que a atividade foi produtiva, avalie a possibilidade de repeti-la nas próximas unidades.

Este capítulo contou com atividades diversas, reunidas em função de um grande tema comum: a representação das juventudes. Para sistematizar esse conteúdo e estudá-lo, realize as quatro atividades a seguir.

1. **Explique a linha argumentativa do capítulo, isto é, a lógica que associa todas as atividades, na ordem em que elas estão, e constrói um discurso sobre as juventudes.**
2. **Liste aquilo que você aprendeu ao realizar as atividades.**
3. **Anote pontos de vista que você modificou inteira ou parcialmente ao realizar as atividades.**
4. **O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) solicita que o aluno produza textos argumentativos em que defenda uma opinião acerca de um tema dado.**

   Com base em tudo o que você discutiu sobre a juventude e naquilo que você já conhecia, formule uma proposta de redação semelhante às do ENEM. Siga o modelo usado na proposta de 2019.

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por crianças", apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. Prova de Ciências Humanas e Suas Tecnologias. *Enem 2019*. 1º dia. Caderno 1 Azul. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2019/provas/BAIXA_PPL_1_DIA_CADERNO_1_AZUL.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020. (Fragmento).

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos anotem que a primeira parte do capítulo tem como foco aquilo que a juventude diz de si mesma por meio de suas práticas, discursos e demandas. Na segunda parte, observa-se o tratamento que as gerações anteriores dispensam aos jovens, apontando conflitos ideológicos, e discute-se o fato de que o atendimento de suas demandas é um recurso para obtenção de lucro. O conjunto de atividades considera algumas fragilidades da juventude, como a tendência à depressão e à ansiedade, mas reforça as potencialidades ao enfatizar o protagonismo jovem na arte e em algumas esferas políticas.

Atividades 2 e 3 – Solicite a leitura de algumas respostas às atividades 2 e 3 e parta delas para explicar aos alunos que a aprendizagem se faz no contato com as várias leituras, nas produções individuais e na interação entre eles. Mostre, por exemplo, que o passo a passo da seção **Experimentando ser orador** ajuda-os a revisar e a aprofundar seus conhecimentos acerca do gênero discurso. Diferentemente do Ensino Fundamental, em que ocorre a sistematização de características composicionais dos gêneros textuais e o estudo do contexto de produção e circulação, no Ensino Médio, contando com a maior autonomia dos estudantes, toma-se esse conteúdo como uma base sobre a qual ocorrerá a ampliação do conhecimento.

4. Resposta pessoal.

A atividade procura familiarizar o aluno com as características da proposta de redação do ENEM. Junto com a turma, avalie algumas das propostas formuladas, observando se: 1. promove o pensamento reflexivo; 2. há contexto condizente com a exigência de apresentar uma proposta de intervenção; 3. permite a abordagem de uma referência ancorada na questão social e não em temas filosóficos, como fazem alguns exames de vestibular.

EXPRESSÃO

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

Cosplay na escola?

Você já viu figuras como estas?

AGEFOTOSTOCK/ALAMY/FOTOARENA

SOUNDAHOLIC STUDIO/SHUTTERSTOCK

OLLIE MILLINGTON/GETTY IMAGES

Essas pessoas estão participando de eventos de *cosplay*. Essa prática envolve a confecção de fantasias e a interpretação de personagens de filmes, séries, quadrinhos e *games*. O *cosplayer* imita seus trejeitos e sua voz como forma de homenagear os universos da fantasia.

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

MODELO

A proposta é que vocês criem um concurso de *cosplay* na escola. Dividam-se em equipes para cuidar dos três aspectos listados a seguir.

Os organizadores

1. Negociem com a escola uma data, o local em que o evento poderá ser realizado e o público que participará.
2. Produzam um regulamento para o concurso com as regras de inscrição, os critérios de eliminação, a forma como se dará a escolha do vencedor e a premiação.
3. Organizem a inscrição dos participantes.
4. Divulguem o concurso usando redes sociais. Quanto mais alunos aceitarem o desafio, mais legal será.
5. Preparem-se para, no dia do evento, realizar a apuração e anunciar o vencedor.

Os *cosplayers*

1. As fantasias são, em geral, produzidas pelos próprios adeptos dessa prática. Por isso, elaborem a concepção visual da peça, busquem os tecidos ideais e confeccionem as fantasias.
2. Caprichem nos acessórios, na maquiagem e no penteado.
3. Lembrem-se de que a criatividade pode ser mais relevante que o tempo e os recursos disponíveis para a confecção da fantasia. Alguns personagens de séries, por exemplo, podem ser representados de maneira simples.
4. Estudem para representar o personagem: o *cosplayer* simula suas reações, poses, falas, gargalhadas e gritos.
5. Não se preocupem se o seu tipo físico não for compatível com o do personagem. O que importa é sua caracterização e interpretação.

Os produtores

- Um evento de *cosplay* merece um ambiente caprichado. Produzam vídeos com imagens de séries, *games*, filmes e quadrinhos para projetar durante o evento.
- Procurem usar vários equipamentos para essa projeção. O visual desses eventos costuma ser bem dinâmico. Não se espera que o público pare para assistir aos vídeos, mas que estes ajudem a criar a atmosfera do evento.
- Produzam uma trilha sonora que dialogue com as produções culturais homenageadas. Se houver um DJ na turma, peçam que auxilie nessa produção.
- Registrem o evento, fotografando ou filmando. Vocês poderão compartilhar as imagens com a turma e guardá-las como uma recordação do Ensino Médio.

Sabia?

O termo *cosplay* vem do inglês. Ele se forma pela junção das palavras *costume* (fantasia) e *roleplay* (brincadeira ou interpretação).

Costuma-se dizer que o primeiro evento de *cosplay* ocorreu nos Estados Unidos quando, na primeira edição da Convenção Mundial de Ficção Científica, em 1939, vários visitantes compareceram trajando fantasias de personagens desse universo. No Brasil, o *cosplay* começou a se popularizar nos anos 1980, quando cidades como Rio de Janeiro e São Paulo passaram a sediar eventos de fãs de RPGs e séries de ficção científica.

Recado final

A participação em eventos de *cosplay*, saraus literários, batalhas de rima, entre outras ações como essas, é uma forma de promover o engajamento em comunidades. Descobrimos, nessas atividades, pessoas que têm gostos semelhantes aos nossos, com as quais podemos interagir e criar projetos comuns.

É lógico!

Para a realização do evento, ocorrerá a decomposição, com grupos que deverão se organizar em diferentes contextos. Cada um buscará padrões de ações características e, a partir da abstração, abrirá mão de realizar funções próprias de outro grupo.

Tá ligado!

A preparação do ambiente do concurso assemelha-se à preparação do *set* de filmagem, como se vê no capítulo 1 desta unidade.

Inspira? – Essa é uma oportunidade de o aluno comentar seu gosto por atividades ligadas à produção artística, já que estão em foco não apenas a interpretação, mas também a produção de figurinos e maquiagem/cabelo. Sugira que os interessados pela área pesquisem informações sobre as profissões de figurinista e maquiador e sobre o mercado de trabalho.

Inspira?

Alguns *cosplayers* têm atividades profissionais ligadas a essa prática. É possível se dedicar à confecção de fantasias para outros praticantes ou participar de eventos, como convenções de empresas e festas. Você gostaria de trabalhar com algo assim? Por quê?

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

MODERNA

CAPÍTULO

3

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

Saúde na juventude: preciso me preocupar?

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

A etapa do Ensino Médio se constitui – em consonância com a BNCC – em um momento de reflexão, por parte dos jovens, sobre interesses, capacidades intelectuais e expressivas, projetos de vida, entre outros temas. Para qualificar essa busca, a proposta deste capítulo é, por meio de vivências práticas e considerações teóricas, entrar em contato com a ginástica, suas diferentes modalidades e sua relação com a saúde, em diálogo com as culturas juvenis, o autoconhecimento, o autocuidado e levando em consideração o desafio de adotar práticas corporais nessa faixa etária, momento em que, muitas vezes, é difícil compreender a importância do exercício para a saúde. Serão desenvolvidas, principalmente, as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503, além da EM13LGG201 e da EM13LGG301.

KZENON/SHUTTERSTOCK

A **ginástica** é uma prática corporal que se relaciona, direta ou indiretamente, com força, flexibilidade, equilíbrio, resistência e coordenação, isto é, capacidades motoras. Didaticamente, é possível organizá-la em quatro blocos principais: ginástica de condicionamento físico ou para a saúde, ginástica para todos (GPT) ou geral, ginástica de conscientização corporal e ginástica competitiva.

Você já pensou no que a ginástica significa ou mesmo quais modalidades abrange? Neste capítulo, entraremos em contato com esse universo, procurando contextualizar essa prática corporal e relacioná-la com as capacidades motoras, além de levantar alguns aspectos sobre a sua relação com a saúde.

Para isso, compreender o conceito de saúde e toda a sua complexidade torna-se fundamental. Será que se alimentar bem, fazer exercícios físicos regularmente e não apresentar nenhum sintoma de doenças é suficiente para uma pessoa se declarar saudável? Como pensar a saúde para além das questões individuais, levando em consideração parâmetros como sociedade, história e economia? Ao longo do capítulo, realizaremos esse e outros debates, com o objetivo de nos tornarmos cidadãos críticos e atuantes no campo do exercício e da saúde.

E SE A GENTE...

CONSTRUÍSSE UM GLOSSÁRIO DE MODALIDADES DA GINÁSTICA?

O objetivo desta atividade é aprofundar o conhecimento dos alunos sobre as modalidades da ginástica, tendo em vista que é comum que vários deles não apresentem muitos conhecimentos ou vivências prévios. Caso considere relevante, sugira outros exemplos de ginásticas que eles não conheçam e enriqueça o glossário. Sugerimos, no boxe **Investigue**, uma pesquisa sobre duas outras modalidades, o *crossfit* e a ginástica funcional, vertentes que têm se popularizado nos últimos anos.

Nesta atividade, os alunos entrarão em contato com o universo da ginástica a partir de um modelo de classificação em conformidade com a BNCC do Ensino Fundamental. Outras referências apontam também uma quinta categoria, que seriam as ginásticas fisioterápicas. Caso queira estudar esse tipo e apresentar aos alunos, sugerimos a leitura de *Ginástica geral*: uma área do conhecimento da Educação Física, de Elisabeth Paoliello Machado Souza (Tese de Doutorado em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997).

Existe um amplo rol de práticas que compreendemos como ginástica, cada uma delas com objetivos específicos. Veja sua divisão em quatro categorias.

As **ginásticas de condicionamento físico** são aquelas relacionadas ao exercício orientado, à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da aptidão física. Com isso, vinculam-se também à melhoria das funções cardiorrespiratória e músculo-esquelética, além de flexibilidade, equilíbrio, coordenação e modificação da composição corporal. Exemplos dessa categoria são a ginástica aeróbica (e suas diversas modalidades), a hidroginástica, o *spinning*, o *step*, o alongamento, entre outros.

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

Indicamos a leitura do capítulo "Ginástica" (p. 31-83), da professora Ieda Parra Rinaldi, presente no livro *Ginástica, dança e atividades circenses*, organizado por Fernando Jaime González, Suraya Cristina Darido e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira (Maringá: Eduem, 2014). Nesse capítulo, a professora retoma a classificação da ginástica, tema importante para a nossa proposta, além de ofertar sequências didáticas para o ensino da modalidade que podem auxiliar no planejamento das aulas.

A **ginástica para todos** (GPT) ou **ginástica geral** relaciona-se às práticas expressivas e acrobáticas sem finalidade competitiva. Essa modalidade baseia-se na exploração dos fundamentos ginásticos ou gímnicos (rolamentos, pontes, saltos e saltitos, equilíbrios etc.), de aparelhos diversos (oficiais e alternativos), além do trabalho corporal expressivo e coreográfico.

Já a **ginástica de conscientização corporal** está associada à realização de movimentos lentos com enfoque na respiração e no controle corporal. Ela está atrelada ao autoconhecimento e recebe grande influência das práticas orientais. Um dos principais representantes dessa categoria é a ioga.

Por fim, as **ginásticas competitivas**, segundo a própria designação, são aquelas direcionadas ao espaço competitivo/esportivo. Exigem um padrão técnico e estético avaliado por meio de critérios previamente estabelecidos. Dentro desse universo, há cinco modalidades: artística, rítmica, acrobática, trampolim e aeróbica desportiva.

Agora, faça uma pesquisa a fim de construir um glossário de modalidades de ginástica. Usando um editor de texto, crie uma tabela como a reproduzida abaixo, preencha com os dados da pesquisa e insira imagens ilustrativas. Se preferir, faça a atividade no caderno e cole imagens impressas. Siga o modelo de descrição apresentado.

Sabia?

Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o Grupo Ginástico da Unicamp (GGU) desenvolve, há trinta anos, um trabalho de reconhecimento e valorização da GPT, representando o Brasil inclusive em festivais internacionais. Conheça mais detalhes em: <https://www.ggu.com.br/> (acesso em: 19 maio 2020).

Investigue. Estimule os alunos a pesquisar em diversos meios, como vídeos, *podcasts* e a conversar com praticantes. Peça que formulem um texto caracterizando as duas modalidades. A seguir, apresentamos uma sugestão:
• *Crossfit*: modalidade que tem por objetivo trabalhar o condicionamento físico por meio de exercícios variados realizados em alta intensidade. Ganhou visibilidade ao propor rotinas de treinamento que envolvem o corpo inteiro e o uso de aparelhos como cordas gigantes e pneus.
• Ginástica funcional: propõe exercícios sem os tradicionais aparelhos da academia, investindo em movimentos como pular, correr, agachar, puxar e empurrar para melhorar o condicionamento físico.

Glossário de modalidades da ginástica	
Ginásticas de condicionamento físico	
Ginástica aeróbica	São aulas que trabalham os principais grupos musculares do corpo por meio de exercícios como polichinelos, saltos, corridas no lugar, agachamentos etc. As aulas duram entre 30 e 45 minutos e normalmente são acompanhadas por músicas.
Hidroginástica	
Spinning	
Step	
Ginástica de conscientização corporal	
Ioga	
Ginásticas competitivas	
Ginástica artística	

Investigue

Você já ouviu falar em *crossfit*? Já o praticou ou viu alguém praticando? E ginástica funcional? Essas duas modalidades de ginástica de condicionamento físico têm crescido muito nos últimos anos e atraído cada vez mais adeptos em todo o Brasil. Que tal pesquisar um pouco mais sobre elas? Elenque as principais características dessas modalidades.

Hidroginástica – Sugestão de resposta: versão da ginástica realizada em meio líquido, contendo exercícios de baixo impacto; muito indicada, por isso, para populações como idosos e gestantes.

Spinning – Sugestão de resposta: prática em bicicleta ergométrica com intensidades variadas, com foco na resistência e na força dos membros inferiores.

Step – Sugestão de resposta: é uma modalidade de ginástica que usa uma pequena plataforma ou caixa, o *step*. Os exercícios são desenvolvidos em cima do *step*, de forma que o praticante precisa subir, fazendo algumas evoluções em conjunto com a música. A altura da caixa pode ser ajustada de acordo com as características do praticante.

Ioga – Sugestão de resposta: é uma prática de origem indiana que reúne diversas técnicas corporais (posturas ou ássanas), de meditação e de respiração. Entre suas principais características, está o trabalho com a flexibilidade e a força, além do enfoque na tranquilidade e no relaxamento.

Ginástica artística – Sugestão de resposta: a ginástica artística (GA), anteriormente conhecida como ginástica olímpica, reúne exercícios corporais sistematizados em diferentes provas sobre aparelhos fixos. As provas são divididas entre as femininas (barras assimétricas, solo, trave de equilíbrio e salto sobre a mesa) e as masculinas (cavalo com alças, argolas, solo, barras paralelas, barra fixa e salto sobre a mesa).

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

MODERNA

Ginástica rítmica	Sugestão de resposta: a ginástica rítmica (GR) reúne exercícios corporais sistematizados associados ao trabalho expressivo, rítmico e teatral. Ela propõe a manipulação de cinco aparelhos na modalidade feminina (bola, fita, corda, arco e maças), que está incluída nos jogos olímpicos. Há também a GR masculina, menos divulgada e conhecida, que utiliza como implementos o bastão, dois arcos pequenos, maças e a corda. A GR masculina não é reconhecida pela Federação Internacional de Ginástica; não está, portanto, inserida nas grandes competições.
Ginástica aeróbica desportiva	Sugestão de resposta: é uma modalidade intensa que propõe movimentos e expressões corporais estritamente sincronizados entre os parceiros e a música, exigindo força, resistência, coordenação e flexibilidade. As competições são disputadas nas seguintes categorias: feminina e masculina individual; pares mistos; trios e quintetos.
Ginástica de trampolim	Sugestão de resposta: a ginástica de trampolim ou trampolim acrobático é uma modalidade em que os exercícios são executados sobre uma cama elástica. Os atletas são avaliados a partir da qualidade técnica das acrobacias, que seguem um código de pontos previamente estabelecido.
Ginástica acrobática	Sugestão de resposta: é uma modalidade que também possui exigências técnicas, mas está baseada principalmente na execução de acrobacias, como pirâmides e saltos, associadas aos elementos expressivos desempenhados na música. Não há materiais ou implementos.

Após a finalização do glossário, apresente o seu texto aos colegas e comparem as informações obtidas.

Dica de professor

Você percebeu que, na atividade "E se a gente construísse um glossário de modalidades da ginástica?", a ginástica aeróbica apareceu duas vezes? Pois é, apesar do uso do mesmo termo (aeróbica), elas são práticas distintas. A ginástica aeróbica, enquanto prática de condicionamento físico, refere-se à modalidade executada sobretudo em academias, incluindo movimentos como polichinelos, agachamentos, entre outros. Já a ginástica aeróbica desportiva está entre as ginásticas competitivas e trabalha com evoluções ginásticas, além de expressões sincronizadas com a música.

ROBERTO SERRA/IGUANA PRESS/GETTY IMAGES

Aula de ginástica aeróbica para condicionamento físico.

SERGEY POZHOGA/SHUTTERSTOCK

Apresentação de ginástica aeróbica desportiva.

Note que a GPT não foi incluída na atividade, tendo em vista que não há exemplos dentro dessa categoria. Alerte os alunos sobre essa característica, comparando essa modalidade com as demais expressões gímnicas.

É lógico!

A elaboração de definições envolve a abstração e o reconhecimento de padrões, pois você precisa selecionar, entre os dados disponíveis, aqueles que se mantêm estáveis em uma mesma modalidade e a distinguem das demais.

Fala aí!

Como era o seu conhecimento a respeito da ginástica? Ficou surpreso com a diversidade de modalidades? Já praticou alguma delas?

Fala aí! A ginástica possui grande diversidade de práticas, o que muitas vezes atrapalha o dimensionamento dessa prática corporal. Nesse sentido, conhecer a classificação e alguns exemplos acaba sendo fundamental para que os alunos compreendam melhor esse universo. Aproveite as experiências dos alunos durante a construção dos conhecimentos.

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

MANUAL DO PROFESSOR

Sabia?

A ginástica está intimamente ligada às capacidades motoras, que são os pressupostos treináveis necessários para a realização de qualquer movimento corporal e para a manutenção da saúde. Elas recebem influências da genética, o que significa que podemos herdar algumas de suas características. No entanto, a principal ferramenta para o seu bom desenvolvimento é o treino. Conhecer bem as capacidades motoras é importante para a execução de qualquer prática corporal, pois elas atuam de forma conjunta para garantir que você alcance o melhor desempenho possível.

Alguns exemplos de capacidades motoras:

- Força: capacidade que permite, por meio da contração muscular, oferecer resistência para a execução de ações como puxar, levantar, empurrar etc.
- Velocidade: está relacionada com o potencial de executar um movimento de maneira rápida.
- Equilíbrio: diz respeito à possibilidade de manter a estabilidade corporal.
- Resistência: está associada ao período durante o qual é possível manter um determinado movimento.
- Flexibilidade: atua na amplitude articular durante a execução dos movimentos.

Sabia? O texto ajuda os alunos a entenderem como as capacidades motoras se relacionam com a saúde. Assim, obterão subsídios para reflexões sobre a relação entre juventude e saúde. Aborde os conceitos principais (capacidades motoras e saúde) para auxiliar na compreensão e construção dos debates.

LEITURA

Problemas sociais e de saúde na adolescência

Por Maria Cecília de Souza Minayo e Luiza Gualhano

A vida do adolescente está intrinsecamente relacionada, do ponto de vista pessoal, às transformações físicas, psicológicas e sociais pelas quais passa, inclusive, as tentativas de emancipação da família e da escola. Nessa idade, o jovem vive um tempo de fermentação da escolha de seu estilo de vida, geralmente confrontado com as tradições e até repressões familiares e sociais. Essa característica é mais nítida na população urbana.

Do ponto de vista da saúde, são comuns referências à população adolescente como aquela que menos adoece ou que menos procura os serviços. Porém, há que refinar esta observação, pois, na faixa de 15 a 19 anos, esse grupo engrossa as estatísticas brasileiras de violência, apresentando elevadas taxas de mortes. Também, os jovens nessa idade são muito mais propícios a experimentar drogas lícitas e ilícitas, e seu uso abusivo repercute na saúde. São os adolescentes também, no caso os pobres, que saem para viver nas ruas fugindo de famílias abusivas e se tornam vulneráveis a uma série de agravos. São, ainda, vítimas de exploração no trabalho, abandono escolar e fácil presa de doenças sexualmente transmissíveis e gestações não planejadas. Atualmente, 11% das internações no Brasil correspondem a essa faixa etária, especialmente, por gravidez precoce, violências e acidentes.

Pelo menos três entraves estão presentes na forma como os serviços de saúde abordam os adolescentes. O primeiro são os obstáculos para o acesso; o segundo, as dificuldades que os profissionais têm para lidar com assuntos [...] relativos à sexualidade; e o terceiro é a falta de reconhecimento de que faz parte da promoção da saúde a formação dos jovens como cidadãos [...], o que exige uma ação mais proativa dos profissionais.

Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S1413-81232015011200001>. Acesso em: 11 jul. 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. Não. As autoras deixam claro que a juventude no Brasil se constitui em uma população vulnerável em vários aspectos, pois se trata de um período de transformações de diversas naturezas, além de estar exposta a doenças sexualmente transmissíveis, drogas lícitas e ilícitas, gravidez na adolescência, entre outros fatores de risco.

1. **É muito comum os jovens se preocuparem pouco com a saúde, por considerarem que são uma população menos propensa a desenvolver diversas doenças. A partir da leitura do texto, você acredita que essa crença tem fundamento? Por quê?**
2. **Quais são as principais dificuldades que os órgãos de saúde enfrentam para atingir o público jovem com ações educativas? Considerando esses fatores, na sua opinião, qual é o papel da escola na promoção da saúde junto aos jovens?**
3. **Considerando as reflexões indicadas pelo texto, você acredita que precisamos adotar um estilo de vida ativo e saudável apenas na vida adulta?**

Não. Praticar exercícios, alimentar-se bem e manter uma rotina saudável são hábitos importantes em todas as etapas da vida, mesmo na juventude, pois, como vimos no texto, essa população também é vulnerável em diferentes aspectos e precisa de cuidados, prevenção e ações educativas.

Fala aí!

Reflita: no seu bairro há espaços públicos para a prática de exercícios físicos e momentos de lazer? De quem é a responsabilidade de construir e preservar esses locais?

Fala aí! Leve os alunos a compreender que o debate sobre a saúde envolve a cobrança por políticas públicas que garantam à população espaços coletivos para práticas de exercício e lazer, reforçando que não se trata apenas de responsabilizar o indivíduo. É necessário que as prefeituras atuem nesse sentido, viabilizando praças, quadras, academias ao ar livre, pistas de caminhada, entre outros, para garantir o direito à saúde. Como complemento à atividade, pergunte a eles, também, se onde moram possuem acesso a transporte e postos de saúde, infraestruturas fundamentais para a manutenção da saúde da população.

Fala aí! Estimule os alunos a relatar as práticas de autocuidado que têm (ou não têm), como prática de exercícios físicos, cuidados com a alimentação, atenção à saúde mental, atenção à qualidade do sono etc. Diga a eles que mesmo adolescentes podem ter problemas de saúde. Para os jovens, essas reflexões às vezes parecem distantes, pois os efeitos do sedentarismo (e de outros fatores, como má alimentação) podem ser mais visíveis apenas na idade adulta. É comum os adolescentes se alimentarem com excesso de produtos industrializados, dormirem pouco e não manterem rotinas de exercícios justamente por não sentirem os efeitos desse processo de forma imediata. Com isso, a escola e você, professor, assumem um papel importante na reflexão e no processo formativo, estimulando uma vida ativa e saudável.

Fala aí!

Como você pôde ver, o autocuidado é necessário em todas as etapas da vida. Como você tem cuidado da sua saúde ultimamente?

2. Segundo o texto, são três os principais impedimentos: obstáculos para o acesso; dificuldades que os profissionais têm para lidar com assuntos relativos à sexualidade; e, por fim, falta de reconhecimento de que faz parte da promoção da saúde a formação dos jovens como cidadãos, fator que exige uma ação mais proativa dos profissionais.
É importante que os alunos consigam identificar que a escola é um lugar de formação crítica, em que eles conhecerão conceitos como "saúde" e como compreendê-la de forma ampla e contextualizada. Nesse sentido, a aula de Educação Física se constitui em um espaço importante na construção desses debates.

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

MODELO

Saúde como direito

A saúde está relacionada a aspectos individuais, como hábitos alimentares, realização de exercícios físicos, questões de predisposição genética, entre outros; e a aspectos coletivos, como condições sociais, econômicas, de moradia, saneamento básico, entre outros que interferem diretamente na qualidade de vida da população. Essa concepção mais ampliada da saúde foi resultado de longos debates e, assim, ela começou a ser pensada como um direito atravessado por diversas variáveis.

A saúde é um **direito humano**. Como tal, necessita da atuação de órgãos públicos no planejamento e na execução de políticas que garantam o bem-estar da população.

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde como **equilíbrio** entre questões psicológicas, sociais e biológicas, para além da ausência de doenças.

BORA PRA QUADRA ?

Bora pra quadra? O objetivo destas vivências práticas é, principalmente, o de que os alunos prestem atenção em quais capacidades motoras estão sendo recrutadas durante a execução dos movimentos. Trata-se, portanto, de um exercício com fins didáticos.
Ao final das atividades, em uma roda de conversa, os alunos poderão compartilhar suas percepções a respeito das capacidades motoras recrutadas, refletindo sobre as dificuldades e facilidades encontradas na execução dos exercícios e sobre a importância do treinamento e dos exercícios para a saúde.

Atividade 1 – Aquecendo com fundamentos ginásticos

Nesta atividade, você deve identificar o uso das capacidades motoras durante a realização de alguns fundamentos ginásticos (saltos e saltitos, rolamento, avião, roda (estrelinha), ponte, vela, entre outros).

Em pequenos grupos e nos espaços adequados, realize os fundamentos propostos pelo professor. Procure identificar, no decorrer das execuções, qual capacidade motora é a mais recrutada em cada tarefa. Preste atenção em como seu corpo se porta durante a vivência de cada um dos fundamentos.

Atividade 2 – Ginástica de condicionamento físico: aeróbica

Agora, vivenciaremos a ginástica de condicionamento físico. Siga as orientações do professor e realize os exercícios respeitando o seu limite – se precisar de um tempo maior de descanso, repita os passos de transição menos extenuantes até estar pronto para continuar. Cada aluno possui um nível diferente de experiências; assim, é importante que você esteja atento ao seu corpo: caso tenha qualquer desconforto, comunique ao professor. Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

Não se esqueça de prestar atenção às principais capacidades motoras que serão recrutadas no decorrer da vivência e a como se sente em relação a elas.

Atividade 3 – Aumentando a carga

Realize a atividade anterior, mas agora inclua cargas (caneleiras, halteres, elásticos). Caso não possua esses materiais, você pode realizar adaptações com garrafas PET (600 ml) cheias de água ou areia, latas de tinta ou outros materiais. Conforme o exercício, o aluno pode segurar cordas ou elásticos. Caso considere viável, proponha a construção dos pesos adaptados de forma antecipada nas aulas. Aqui, contemplam-se, principalmente, as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Após um período de descanso, realize as mesmas sequências agora com pequenos pesos (caneleiras, halteres ou outro material adaptado) presos nas suas pernas e/ou nos seus braços. Tome cuidado para não se machucar e procure realizar os exercícios com calma e preservando seu corpo.

Compare como seu organismo se comporta em relação à atividade anterior e observe como as capacidades motoras são recrutadas de forma mais intensa.

Roda de conversa da vivência

Durante a roda de conversa, abra espaço para os alunos conversarem sobre a experiência e relatarem dificuldades e sensações vivenciadas ao longo do exercício. Faça a mediação ponderando as individualidades e valorizando o exercício na melhora do condicionamento físico. Sinalize a importância do treinamento em todas as etapas da vida e enfatize que, quanto antes eles adotarem a prática regular de exercícios, mais potencial vão apresentar, de forma que terão uma vida mais saudável e autônoma. Em especial na velhice, quando normalmente as pessoas já são mais sedentárias e vão diminuindo o potencial das capacidades motoras, assumir uma rotina de exercícios será fundamental.

Após a realização das atividades, discutam, em grupos, as seguintes questões:

1. Vocês acharam fácil ou difícil identificar as capacidades motoras recrutadas ao longo dos exercícios? Resposta pessoal.

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

MODELO

2. Levantem hipóteses: quais fatores interferiram para que vocês tivessem mais facilidade em uma tarefa do que em outra? Quais elementos influenciaram no rendimento das capacidades motoras?
3. Como foi a experiência de fazer a aula de ginástica aeróbica com carga? Como vocês se sentiram em relação à atividade anterior? Conseguiram perceber diferença em seu rendimento? Respostas pessoais.
4. Analisando como a carga dificultou a realização dos exercícios e o impacto do treinamento a longo prazo, reflitam: qual é a importância de adotar um estilo de vida ativo e saudável? Veja orientações para as questões 2 e 4 no **Suplemento para o professor**.

E SE A GENTE...

FIZESSE UM FOLHETO INFORMATIVO?

O objetivo desta atividade é o de que os alunos sistematizem as aprendizagens deste capítulo por meio da produção de um folheto informativo. Os folhetos podem ser feitos à mão ou de forma digital. Avalie o que é mais viável em seu contexto. Organize uma exposição dos materiais produzidos pelos alunos, seja em murais expostos na escola, seja nas redes sociais. A campanha pode ser estendida para o bairro, e os alunos podem distribuir o material na comunidade. Nesta atividade, trabalha-se, principalmente, a habilidade EM13LGG301.

Agora que já realizamos diversas atividades e tomamos consciência da importância do conceito de saúde para a qualidade de vida, inclusive durante a adolescência, produziremos, em grupos de 4 a 5 integrantes, um folheto informativo cujo objetivo é ajudar na promoção da saúde da comunidade. Devemos abordar os seguintes tópicos:

- Conceito de saúde e a sua relação com as capacidades motoras.
- Como a ginástica de condicionamento físico pode ser uma opção de exercício.
- Importância de adotar uma rotina ativa em todas as etapas da vida.

Para isso, as etapas abaixo podem ajudar. Sintam-se à vontade para fazer adaptações, caso sintam necessidade.

1. Recuperem os conceitos de saúde e de capacidades motoras.
2. Revejam, no glossário produzido, as modalidades de ginástica de condicionamento físico.
3. Produzam parágrafos curtos que expliquem: a importância das capacidades motoras para a realização de atividades diárias, como abaixar-se e levantar-se, subir escadas etc.; como as modalidades de ginástica de condicionamento físico ajudam no aprimoramento das capacidades motoras; a necessidade de treinar as capacidades motoras ao longo de toda a vida, para garantir a saúde. Se acharem interessante, tragam exemplos de momentos vivenciados no **Bora pra quadra?**.
4. Pesquisem imagens que chamem a atenção do leitor e o ajudem a compreender os parágrafos produzidos.
5. Em uma folha à parte, façam um rascunho do folheto, prevendo a disposição dos textos e das imagens, as cores que serão utilizadas, o tamanho da letra, a diagramação do folheto e quantas páginas terá. Façam uma primeira versão.
6. Troquem a primeira versão com as de outros grupos, coletando opiniões e propostas de melhoria.
7. Façam as adaptações necessárias e, à mão ou usando *softwares* de edição, produzam a versão final.
8. Espalhem os materiais produzidos na escola ou nos arredores ou distribuam usando redes sociais.

É lógico!

Observe que, na etapa 3, vocês devem excluir dados que não são fundamentais, ou seja, abstrair as informações para a construção dos parágrafos. Para isso, classifiquem-nos conforme a pertinência.

Recado final

A juventude é um momento de experiências muito importantes em nossas vidas: fazemos escolhas, criamos laços, conhecemos melhor quem somos. Para que todas essas experiências sejam vividas em sua plenitude, é preciso que cuidemos da saúde, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, o que requer um conhecimento ampliado sobre interferências biológicas, históricas e sociais. A ginástica, prática corporal que envolve diversas capacidades motoras, é um poderoso aliado nessa busca e, em suas diversas modalidades, pode nos ajudar a manter um estilo de vida ativo, a nos conhecer melhor e a respeitar o outro.

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

MODERNA

UNIDADE

3

A experiência da finitude

Nascemos e crescemos, mas também... morremos. Isso é um fato. É preciso que encontremos tempo e espaço para refletir e para sentir tudo o que nos atravessa como humanos mesmo que seja um tema complexo como é a morte (simbólica ou literal). Nesta unidade, você é convidado a pensar na finitude da vida, vendo como os artistas – que dançam e que escrevem – representam a morte e experimentam formas de fazer seus lutos. Pensará, ainda, sobre os próprios limites (e recursos) do corpo.

BÁRBARA UMBRA

A obra de dança *A sagração da primavera*, criada em 1913 por Vaslav Nijinsky, com música de Igor Stravinsky, trata da morte como etapa para o renascimento em uma nova estação. A fotografia mostra a montagem do Corpo de Dança do Amazonas, no Teatro Amazonas, em 2015.

CAPÍTULO

1

Leia uma explicação sobre o percurso do capítulo no **Suplemento para o professor**.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns deles não estejam mais disponíveis.

Dançar a morte é possível?

Você já parou para pensar que a arte nos ajuda a lidar com temas complexos da existência humana, como é o caso da morte? Refletir sobre a morte não significa, necessariamente, pensar apenas sobre o luto literal, quando alguém que amamos nos deixa. Pensar sobre a morte também pode significar falar dos términos, das finalizações de ciclos necessárias à inauguração de novos viveres.

Lidar com a morte significa também buscar entender e elaborar sentimentos universais como tristeza, angústia, dor e solidão. Na história do cinema, clássicos como *Amor*, do diretor Michael Haneke, *Sexto sentido*, de M. Night Shyamalan, e *21 gramas*, de Alejandro González Iñárritu, entre tantos outros filmes, têm a morte como ponto de partida.

Na música, ela está presente, por exemplo, em homenagens a personalidades que já se foram e em obras que abordam o tema de maneira poética, como na canção "Bem leve", de Arnaldo Antunes e Marisa Monte, ou com apelo social, como em "Construção", de Chico Buarque, em que o eu lírico narra como a morte interrompe a rotina de trabalho de um operário da construção civil.

Neste capítulo, veremos que a temática da morte também pode estar presente na dança, inspirada por histórias pessoais, memórias e biografias, sem necessariamente haver a utilização de falas e versos.

Neste capítulo, o objetivo é trabalhar com os alunos aspectos que envolvem a finitude da vida. A ideia não é apenas tratar do luto, mas colocar em questão os términos dos ciclos e das etapas da vida. Abrimos este capítulo com uma imagem de *A sagração da primavera*, de Vaslav Nijinsky, com música de Igor Stravinsky, uma obra clássica, de 1913, que marca a história da dança e até hoje é reencenada. Essa referência histórica também será abordada com os alunos na atividade **Expressão**, em que eles farão a sua própria recriação de um clássico da dança. Começamos o capítulo citando exemplos do cinema e da música que podem ser aprofundados com os alunos, mas nosso intuito é ir a fundo nos processos de criação em dança que têm o tema da finitude como questão principal.
Sabemos que o tema é delicado e, por raramente ser abordado com os adolescentes na escola, propomos que isso seja feito a partir de um diálogo poético com a arte, encontrando formas criativas e expressivas para lidar com as emoções. Ao longo do capítulo, os alunos terão oportunidade de fruir coreografias e autores que partem desse contexto, além de conhecer obras que marcaram a história da dança. Esses estudos se relacionam também com os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo uma visão crítica e histórica, além de possibilitar ao aluno apreciar esteticamente as mais diversas manifestações artísticas, aguçando sua sensibilidade, imaginação e criatividade, como sugerem as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602, além de mobilizar/desenvolver as CG 3, 4 e 6 e CEL 6.

LEITURA 1

Nesta atividade, os alunos entrarão em contato com a obra de dança *Estudos para Macabéa*, da artista Vera Sala, inspirada na protagonista de *A hora da estrela*, último romance de Clarice Lispector (1920-1977). Eles poderão, assim, aproximar-se de duas linguagens artísticas: a dança e a literatura. Tais conteúdos contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603. Note que optamos por introduzir informações sobre o romance progressivamente para que vejam as particularidades da dança primeiro.

Você conhece *A hora da estrela*? Esse romance foi publicado pouco antes da morte de sua autora, Clarice Lispector, em 1977. Nele, um escritor fictício, Rodrigo S. M., narra a sofrida trajetória da jovem alagoana Macabéa, que migra para o Rio de Janeiro, "uma cidade toda feita contra ela", e morre em um trágico acidente de carro logo após sair de uma consulta a uma cartomante, Madama Carlota, que havia lhe revelado que ela teria um destino maravilhoso. Macabéa sai da consulta "grávida de futuro", mas ironicamente morre.

Assista a um vídeo que apresenta uma passagem da obra *Estudos para Macabéa*, da artista Vera Sala, produzida em 1999 e inspirada nessa importante personagem da literatura brasileira. Disponível em: <https://olharporonde.wordpress.com/2012/03/18/estudos-para-macabea-vera-sala/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

As referências dos filmes citados são: *Amor* (Direção: Michael Haneke. França, Alemanha, Áustria, 2012, 127 min); *Sexto sentido* (Direção: M. Night Shyamalan. EUA, 1999, 107 min); *21 gramas* (Direção: Alejandro González Iñárritu. EUA, 2004, 124 min).

Se for preciso priorizar parte do vídeo, peça a eles que vejam do início até 1'12" e dos 4'22" aos 5'16", os quais chamaremos de *primeiro trecho* e *segundo trecho*, respectivamente.

É interessante pedir auxílio ao professor de literatura para aprofundar o tema da Macabéa em *A hora da estrela*, além do contexto de produção da obra, especialmente a relação com a morte.

ITAÚ CULTURAL

Vera Sala em *Estudos para Macabéa* (1999).

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

MODERNA

Papo aberto sobre a dança

1. Resposta pessoal. Essa pergunta introdutória propõe uma investigação livre sobre a possibilidade de uma tradução/recriação de uma obra literária para/em uma coreografia. Neste momento inicial, procure refletir com os alunos sobre as possibilidades de fusão, interação, adaptação, tradução, recriação entre diferentes linguagens. De que forma poderiam pensar uma dança a partir de um texto escrito? Como pensar o corpo e os estados corporais, fugindo e se aproximando da literalidade? Como fugir da ideia de uma cópia adaptada? De que forma palavras podem virar movimentos? Proponha aos alunos que pensem em movimentos que poderiam se relacionar a palavras como felicidade, sonho, frustração, esperança e morte – todas ligadas ao universo de Macabéa.

1. A literatura é a arte das palavras, enquanto a dança é uma das artes do corpo. Você acha possível um diálogo entre artes que utilizam linguagens tão distintas?

2. O que você sentiu quando assistiu à passagem da coreografia de Vera Sala?

2. Resposta pessoal. Talvez alguns alunos digam que não perceberam a morte. Mas valorize as sensações, mesmo que elas tangenciem o assunto. A atmosfera da obra é sombria; a artista veste uma túnica branca, com aparência fantasmagórica; o som incomoda, entre outros aspectos que poderão ser levantados. Se necessário, assista novamente à passagem com os alunos e, se possível, depois dessa introdução, assista ao vídeo por completo. Ele conta, inclusive, com a fala de uma especialista em Clarice Lispector, a professora doutora Yudith Rosenbaum, e com a própria criadora da dança, que explica sua pesquisa e a relação dela com a obra.

Biblioteca cultural

Em 2020, André Paes Leme adaptou para o teatro o último romance de Clarice Lispector. O musical *A hora da estrela ou O canto de Macabéa* foi protagonizado pela premiada atriz e cantora Laila Garin, que interpreta a canção "Vermelho esperança", de Chico César, no espetáculo. Procure ouvir essa canção, pesquisando-a na internet.

A canção "Vermelho esperança", de Chico César, interpretada por Laila Garin, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LKCT_URIYxY>. Acesso em: 1 jul. 2020.

Por dentro da dança

1. Atente, no vídeo, aos movimentos realizados pela artista Vera Sala.

a) Procure descrever esses movimentos.

b) Como você relacionaria os movimentos descritos no item "a" com o tema da morte? Lembre-se de que, no romance, Macabéa morre tragicamente atropelada por um automóvel.

1a. No primeiro trecho, a artista se move em uma posição inclinada (torta), não está com a coluna ereta, e seus movimentos de braços ora são leves, em contraposição à tensão que é perceptível em seu pescoço, ora pesados e com textura densa. Ela gira e abaixa ao nível médio, com apoios nos joelhos. Os braços continuam participando da movimentação e não ficam estáticos ao lado do corpo em nenhum momento. Ela está descalça e pisa com os pés *para dentro*, o que chamamos de *en dedans*, movimento contrário ao pressuposto *en dehors*, do balé clássico, que trabalha com rotação lateral do quadril, com os pés *para fora*. No segundo trecho, Vera gira em torno do seu próprio eixo. Utiliza os braços, a cabeça e o tronco como impulso para se manter girando. Até que ela cai e permanece ao chão.

1b. Os estímulos que Vera faz com tronco, cabeça e braços para manter-se girando e a queda e imobilidade posterior sugerem perda de equilíbrio, tontura, mal-estar e morte, condições alusivas. Também é possível falar do recurso da edição do vídeo, em que há uma sobreposição de imagens, metaforizando um vulto ou um fantasma. Nesse caso, a análise seria pelo movimento da câmera/edição que dialoga com o corpo da artista.

2. No trecho abaixo, Rodrigo S. M. (o narrador que Clarice Lispector criou para contar a história de Macabéa em *A hora da estrela*) relata a morte de sua personagem:

> "Então ao dar o passo de descida da calçada para atravessar a rua, o Destino (explosão) sussurrou veloz e guloso: é agora, é já, chegou a minha vez!
>
> E enorme como um transatlântico o Mercedes amarelo pegou-a [...]
>
> Macabéa ao cair ainda teve tempo de ver, antes que o carro fugisse, que já começavam a ser cumpridas as predições de madama Carlota, pois o carro era de alto luxo. Sua queda não era nada, pensou ela, apenas um empurrão. Batera com a cabeça na quina da calçada e ficara caída, a cara mansamente voltada para a sarjeta. E da cabeça um fio de sangue inesperadamente vermelho e rico. [...]
>
> Ela estava enfim livre de si e de nós. Não vos assusteis, morrer é um instante, passa logo, eu sei porque acabo de morrer com a moça. [...]"
>
> LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*: edição com manuscritos e ensaios inéditos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2017. p. 104-7.

a) Explique de que forma essas passagens do romance se transformam nos movimentos corporais criados por Vera Sala.

b) Se você fosse transformar esses trechos em dança, que movimentos criaria?

c) E se você fosse transformar os movimentos criados por Vera Sala em palavras, quais seriam?

2a. O texto traz uma reflexão direta sobre a morte. A relação com a sarjeta, citada pelo narrador, é sugerida pelos movimentos que Vera realiza no chão e, ao final, quando permanece imóvel no solo. Comente com os alunos que Macabéa é extremamente rústica, não entende o desejo e desconhece o próprio corpo, que é desorientado. Esses elementos são identificáveis na dança de Vera Sala.

2b. Resposta pessoal. O importante nesta questão é fazer os alunos perceberem o quão complexa pode ser uma releitura, visto que a literatura lida com palavras e a dança, com movimentos.

2c. Resposta pessoal. Os alunos podem elencar livremente palavras e conceitos que "traduzam" os movimentos de Vera Sala. Isso pode ajudar o que proporemos na atividade **E se a gente... dançasse?**.

Como você viu, a obra *Estudos para Macabéa* teve como referência um romance muito importante da literatura brasileira. Vera Sala, no entanto, não se baseou apenas na trágica trajetória de Macabéa para criar sua coreografia; também levou em conta o fato de *A hora da estrela* ter sido escrito no contexto em que Clarice Lispector estava muito doente e prestes a morrer. Essas reflexões todas se transformaram na dança a que você assistiu.

É lógico!

Para criar os movimentos, na questão 2c, você precisará realizar uma abstração: identificar os dados que são mais significativos nas ações narradas no romance e selecionar, entre movimentos de dança, aqueles capazes de expressar ideias semelhantes. Está em jogo também o reconhecimento de regularidades.

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

MODELO

Bate-papo de respeito

Como vimos, a artista Vera Sala está interessada em promover diálogos entre linguagens, não apenas entre a dança e a literatura, mas também com as artes visuais e a arquitetura, questionando limites entre vida e morte. Em entrevista à Editoria Ponto Digital da Bienal Sesc de Dança, respondendo à pergunta "O que te faz criar?", Vera Sala respondeu:

OTAVIO DIAS DE OLIVEIRA/FOLHAPRESS

Disponível em: <https://bienaldedanca.sescsp.org.br/o-que-te-faz-criar-1-vera-sala/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Você concorda com a ideia de que ser capaz de criar é fundamental? Em quais outros setores da vida você acredita que é necessário ser criativo?

Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

Refletir sobre a finitude e as perdas é difícil para você? A arte ajuda a falar disso?

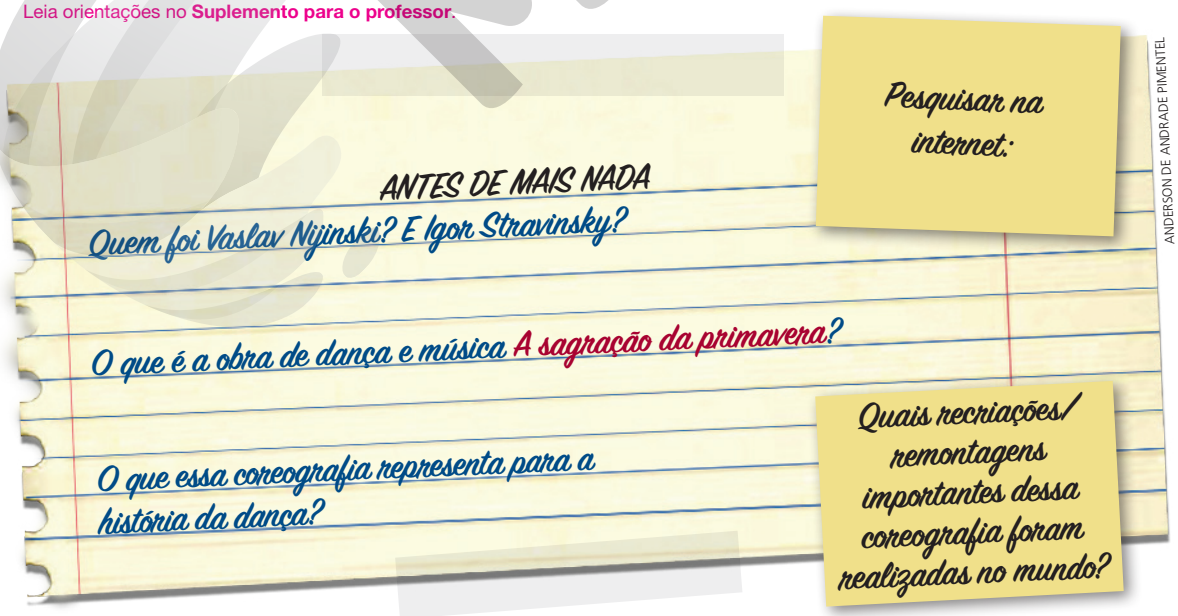
Por ser um assunto delicado, é possível que alguns alunos se emocionem ao falar dele ou não estejam dispostos a participar da conversa. O importante, neste momento, é inaugurar a possibilidade de tratar do tema.

E SE A GENTE... DANÇASSE?

Com base no balé *A sagração da primavera*, faremos as aproximações entre dança e música. Os alunos poderão recorrer a referências artísticas e a aspectos históricos, sociais e políticos que se relacionem aos assuntos escolhidos por eles para a criação de uma cena, atendendo ao que sugere a habilidade EM13LGG603.

Você conheceu uma possibilidade de releitura, na dança, de um texto literário. Agora, vai fazer uma pesquisa sobre outra forma de diálogo entre linguagens: da dança com a música, tendo como referência a obra *A sagração da primavera*, criada em 1913 por Vaslav Nijinsky, com música de Igor Stravinsky.

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



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Para a realização das atividades de dança, é sempre importante preparar o corpo para o movimento, mesmo que isso precise acontecer de maneira breve. Assim, antes da realização da proposta, você pode solicitar aos alunos que se organizem em roda e sugiram um movimento de alongamento/aquecimento do corpo. Para isso, peça que sejam gentis consigo mesmos e com os outros, propondo movimentos simples que favoreçam a participação de todos, cada um à sua maneira. É importante explicar que cada corpo tem uma forma anatômica peculiar e que ela deve ser observada e bem cuidada. Comente que é necessário readequar o movimento a qualquer sinal de dor ou desconforto. Se possível, coloque uma música de fundo para tornar a proposta ainda mais envolvente. Caso haja alunos com mobilidade reduzida, garanta que eles também sejam bem acolhidos na proposta.

Estimule os alunos a buscar as referências históricas que possam servir de base para o conhecimento do diálogo entre Nijinsky, coreógrafo, e Stravinsky, músico, que marcou a história da dança e da música no início do século XX, com *A sagração da primavera*. É importante destacar que a obra trata da morte como fim de um ciclo e oportunidade de renascimento.

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

MODERNA

Momento de analisar

Acesse a internet e assista ao vídeo que apresenta um trecho de *A sagração da primavera* em uma versão remontada pela coreógrafa alemã Pina Bausch (1940--2009), em 1975. No ano em que a bailarina faleceu, sua companhia apresentou a coreografia no Brasil.

ANNE-CHRISTINE POUJOULAT/AFP

Trecho de *A sagração da primavera*, remontada por Pina Bausch. Foto do Festival de Avignon, na França, em 1995.

Pina Bausch é uma das grandes coreógrafas da história da dança, com grande importância para o desenvolvimento da chamada dança-teatro. Pina criou um modo de expressão muito particular, que não apenas aproxima a dança e o teatro, mas desenvolve uma nova linguagem, que revela as emoções dos seres humanos. Em contato com as peças de Pina, é comum que as pessoas sintam profunda identificação, pois tratam de sentimentos universais.

Investigue

Que importância teve a alemã Pina Bausch para a dança mundial?

1. **O que você sentiu após assistir ao trecho de *A sagração da primavera*? Procure identificar esses sentimentos.** Resposta pessoal. Muitos sentimentos podem surgir, como tristeza, angústia, dor. Acolha todas as respostas dos alunos.
2. **Que tipo de morte é explorada nessa obra?**
3. **Como você descreveria os movimentos da solista em comparação à dança coletiva, feita pelo grupo de bailarinos? Quais são as qualidades de movimento que podem ser observadas? Como eles se distribuem espacialmente no palco?**

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

2. Resposta pessoal. Comente que a obra trata do sacrifício, da morte de alguém intencionalmente, para garantir o renascimento. Pergunte aos alunos sobre como eles lidam com as finalizações.

Momento de planejar

Você entrou em contato com a obra *A sagração da primavera,* um clássico da história da dança que aborda o tema da morte como sacrifício para receber uma nova estação, realizando-se com a preciosa música de Stravinsky. Também estudou o diálogo que há entre a literatura e a dança por meio da obra *Estudos para Macabéa*, inspirada na personagem de *A hora da estrela*, realizado pela artista Vera Sala e que teve a morte como reflexão sobre estados corporais para sua tradução em dança. Agora, organizem-se em grupos de quatro pessoas.

1. **Escolham o diálogo entre linguagens que gostariam de fazer. Vocês pretendem realizar uma recriação a partir de um texto literário, como fez Vera Sala? Ou fazer uma dança a partir de uma obra clássica da música, como fez Nijinsky? Gostariam de se aproximar de outra linguagem, como a pintura, o cinema, a escultura, ou até mesmo textos jornalísticos e videoclipes?**
2. **Pesquisem qual será o material de referência que usarão. Lembrem-se de que esse material necessariamente precisa abordar o tema da finitude da vida.**
3. **Busquem aprofundar as reflexões sobre esse material. Conversem sobre quais são as interpretações, as sensações, as características dessa obra de referência. Anotem tudo no caderno e guardem para o momento de criação, na etapa seguinte.**

Acompanhe cada uma das etapas e auxilie os alunos caso tenham dificuldade. Ajude-os, principalmente, a identificar a abordagem da morte na obra artística, texto jornalístico etc. escolhido.

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

MODERNA

Momento de preparar o corpo

Organizem o ambiente da sala e façam um alongamento e o aquecimento do corpo.

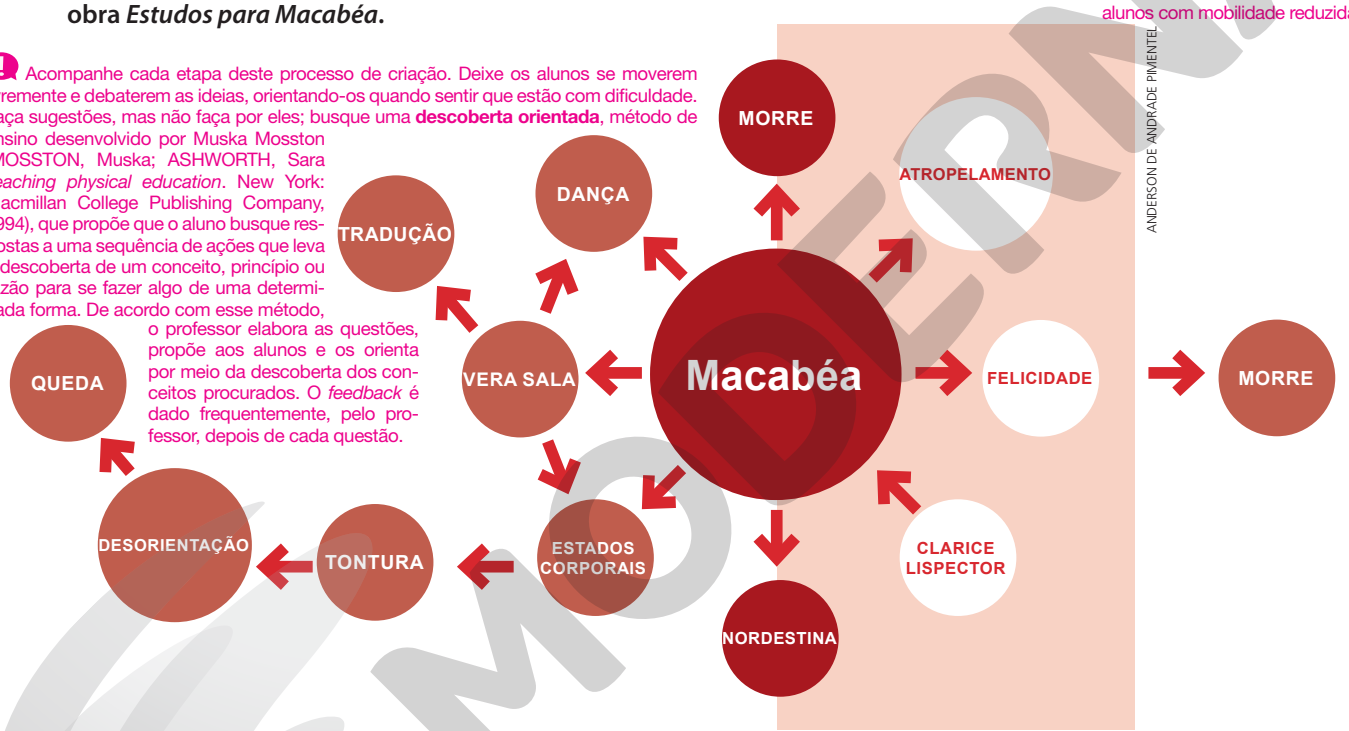
1. **Afastem as mesas e as cadeiras para as laterais da sala, de modo que vocês tenham mais espaço e não corram risco de acidente.**
2. **Sigam as orientações do professor para aquecer e alongar o corpo.**

Se houver um espaço mais adequado na escola para práticas de dança, desloque-se com os alunos. Para o aquecimento, você pode propor que se deitem no chão e soltem todo o peso do corpo, de modo a deixar a força da gravidade agir, sem fazer nenhum esforço. Peça que coloquem as mãos no baixo abdome e as sintam subir e descer de acordo com o movimento da respiração. Oriente-os então a espreguiçar os braços, as pernas, o quadril, a coluna, com calma e tranquilidade, em várias direções. Peça que percebam se há alguma parte em que sentem dor ou desconforto. Caso isso aconteça, oriente-os a ficar atentos a essas partes, alongando-as de maneira cuidadosa. Você pode, aos poucos, ir trocando a informação musical até chegar a batidas mais presentes. Se começar como sugerimos, no chão, peça que se levantem e vá conduzindo esse alongamento e aquecimento para que se movam sem preocupação com certo ou errado. Acolha os alunos com mobilidade reduzida.

Momento de selecionar, criar e apresentar

Selecionem palavras-chave que dialoguem com o material de referência. Se for um texto, analisem quais palavras chamam mais atenção nele. Se for outro material, como uma fotografia, avaliem que palavras-chave podem traduzir as impressões de vocês com base na imagem.

1. **Selecionem dez palavras-chave.**
2. **Pensem no que cada palavra representa e qual força ela tem naquela obra de referência.**
3. **Quais interpretações e sentimentos estão atrelados a cada uma delas?**
4. **Produzam uma espécie de "mapa" inter-relacionando as palavras e a obra de referência. Siga como modelo o exemplo abaixo, produzido pelos autores deste volume com base na obra *Estudos para Macabéa*.**



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Acompanhe cada etapa deste processo de criação. Deixe os alunos se moverem livremente e debaterem as ideias, orientando-os quando sentir que estão com dificuldade. Faça sugestões, mas não faça por eles; busque uma **descoberta orientada**, método de ensino desenvolvido por Muska Mosston (MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara *Teaching physical education*. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994), que propõe que o aluno busque respostas a uma sequência de ações que leva à descoberta de um conceito, princípio ou razão para se fazer algo de uma determinada forma. De acordo com esse método, o professor elabora as questões, propõe aos alunos e os orienta por meio da descoberta dos conceitos procurados. O *feedback* é dado frequentemente, pelo professor, depois de cada questão.

5. **Utilizem esse "mapa" para conduzir o percurso de sua criação. Reflitam: Por onde queremos começar? Como transformar em corpo e movimento cada palavra-conceito do mapa?**
6. **Experimentem algumas trajetórias a partir do mapa criado, juntem os movimentos relativos a cada palavra de referência e formem uma pequena sequência coreográfica.**
7. **Selecionem uma música, o próprio som ambiente ou escolham apresentar no silêncio.**
8. **Ensaiem a sequência.**
9. **Apresentem a criação de vocês para a turma e apreciem a apresentação dos colegas com atenção e respeito.**

Estimule os alunos a comentar a respeito de desafios, descobertas, sensações e sentimentos que tiveram ao longo da proposta. Desde o início do capítulo, com o diálogo com a literatura e, depois, com a música, a experiência nos colocou em contato com obras históricas e com as possibilidades de diálogo com outras linguagens para expressão da criatividade. Nesta última etapa, os alunos utilizaram uma estratégia bastante comum entre artistas quando desenvolvem seus processos criativos. Os mapas de ideias ajudam na compreensão do objeto de pesquisa; eles materializam as ideias e formam possíveis trajetórias para a criação. Acreditamos, assim, que, com as atividades propostas, desenvolvemos no aluno as habilidades de se expressar e de atuar em processo de criação autoral em dança, além de relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social e cultural, por meio das reflexões sobre a finitude da vida, de acordo com o que indicam as habilidades EM13LGG603 e EM13LGG604.

Momento de conversar sobre a experiência

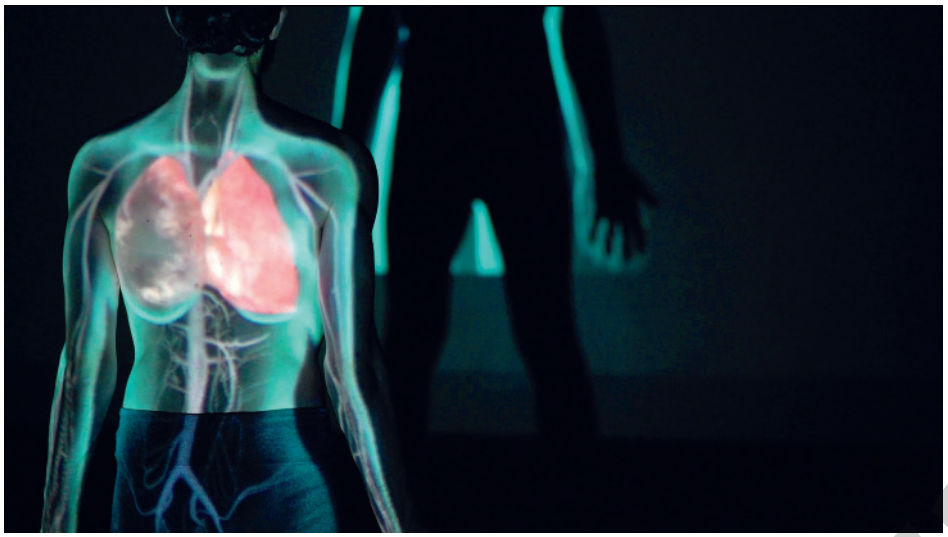
Conversem sobre a criação coletiva.

1. **O que vocês acharam da experiência?**
2. **Como se sentiram? Como abordaram o tema da morte?**
3. **Vocês acreditam que o vídeo de referência ajudou nesse processo? Por quê?**
4. **Como cada um apreciou o trabalho dos colegas? O que destacariam de cada apresentação?**

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

LEITURA 2

Acesse a internet e assista ao vídeo-*teaser* da obra *IN-TRÓPICOS*, criada pelo dançarino Thiago Alixandre, diretor do Coletivo O12.



COLETIVO O12

Cena do espetáculo *IN-TRÓPICOS*, dirigido e interpretado por Thiago Alixandre.

A partir da apreciação do vídeo-*teaser* da obra de dança *IN-TRÓPICOS*, que realiza um diálogo com a música erudita e tem a finitude da vida como mote principal, os alunos poderão aguçar a sensibilidade para a fruição de obras de dança, refletindo sobre os trabalhos artísticos e os elementos da dança cênica, conforme sugere a habilidade EM13LGG602.

O vídeo-*teaser* da obra *IN-TRÓPICOS* possui duração de 3'39" e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-ReZO7Ejy8U>. Acesso em: 3 jul. 2020. Sempre que possível, procure passar aos alunos as obras completas para que apreciem o todo e não o recorte dado pela edição. Se for possível, leve os alunos para assistir a obras de dança ao vivo ou convide artistas para apresentações na escola.

Papo aberto sobre a dança

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

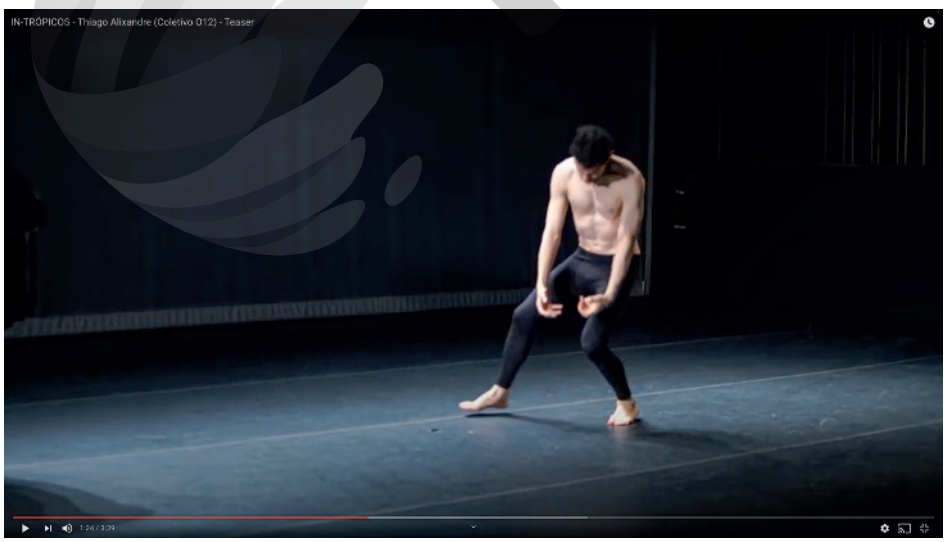
1. **Do que você acha que a obra trata?**
2. **Você notou que há uma junção de diferentes linguagens na apresentação? Quais são elas e de que forma contribuem para a construção da cena?**
3. **Quais sensações você teve, especificamente, a partir da movimentação e das expressões do bailarino?** Resposta pessoal.

1. Resposta pessoal. Depois de acolher todas as respostas, informe aos alunos que *IN-TRÓPICOS* é uma obra de dança que teve como contexto o drama pessoal do artista, transformando sua dor em um espetáculo de caráter público. Esse contexto pessoal será apresentado aos alunos ao final da atividade **Por dentro da dança**. Portanto, dose as informações que considerar relevantes no trato com eles neste momento.

2. No vídeo, o bailarino inicia a obra com um canto lírico. À primeira vista, chama atenção o canto soprano (canto agudo de naipe feminino) emitido por um corpo masculino, o que pode pôr em dúvida o fato de ser ele mesmo que está cantando ou não. Além do dançarino, há um pianista tocando a música ao vivo. Para além da música, também é possível observar uma projeção ao fundo, uma obra de arte que mostra ao público, de maneira didática, como se dá uma embolia pulmonar no corpo humano. E, na sequência, vemos o bailarino realizando sua dança. Todos esses elementos se relacionam com a proposta de construir uma dramaturgia que tenha o corpo como elemento principal e entenda a voz também como parte desse corpo. As linguagens construídas juntas buscam elaborar possíveis reflexões e interpretações para o público, que, ainda que não conheça o contexto da obra, terá suas próprias conclusões.

Por dentro da dança

Dividiremos a análise de movimento em duas partes: nesta primeira, assista novamente ao trecho do vídeo entre 1'23" e 2'40".



COLETIVO O12

Cena do espetáculo *IN-TRÓPICOS*, dirigido e interpretado por Thiago Alixandre.

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

MODERNA

1. **Como você descreveria os movimentos do bailarino?**
2. **Assista novamente ao trecho do vídeo que se inicia em 3'07" e siga até o final. Nesse outro momento, a movimentação do bailarino muda. O que você consegue perceber de alteração? Tente descrever os movimentos de maneira detalhada.**
3. **Thiago Alixandre apresentou uma obra de dança contemporânea. Como você definiria "dança contemporânea"?**

1. As informações servem de guia para sua explicação. Avalie o que é pertinente comentar. A movimentação do artista é bastante solta, porém com grande tensão e expressividade. Há movimentos de braços constantes sem que a coluna permaneça ereta em nenhum momento. O bailarino faz movimentos com a cabeça da direita para a esquerda, como se estivesse negando algo, possivelmente a morte da irmã. Thiago lança sua cabeça e pescoço, realizando movimentos rápidos com a coluna. Isso pode ser caracterizado como *chicotear*. Em alguns momentos parece que ele está lutando, o que também pode ser interpretado como uma briga pessoal para elaboração do luto. Os movimentos de respiração são sonoros: ouvimos o som, por exemplo, de ele soltando o ar (expiração) conforme realiza movimentos de lançamento do corpo no espaço. Esses lançamentos formam desenhos espaciais do corpo em determinada dinâmica e ritmo. Os joelhos estão constantemente semiflexionados e alguns "chicotes" também são observados no movimento das pernas. O olhar está perdido. O bailarino não apoia o olhar no público, tampouco no vídeo. A pausa só acontece no final desse trecho.

3. Quando falamos em dança contemporânea, estamos falamos muito mais de uma forma de pensar e agir que se relaciona diretamente com o "agora" do que de uma técnica específica de movimento. Assim, o ideal é pensarmos em danças contemporâneas, pois identificam-se manifestações com características bastante distintas. Note que, nessa forma de dançar, não há um padrão de movimentos predeterminados, como acontece, por exemplo, com o balé clássico; cada artista, companhia ou núcleo desenvolve criações condizentes com seus interesses de pesquisa.

Biblioteca cultural

Assim como em *IN-TRÓPICOS,* uma experiência pessoal ligada à morte motivou a criação de *Dança sinfônica*, espetáculo concebido em 2015 por Rodrigo Pederneiras, coreógrafo e diretor da companhia mineira Grupo Corpo, uma das mais renomadas do mundo. Procure o vídeo desse espetáculo na internet e assista.

IN-TRÓPICOS é um exemplo de como um drama de caráter pessoal pode tornar-se uma experiência pública. Em outubro de 2015, a irmã do bailarino sofreu um acidente doméstico. Por causa de uma lesão na coluna cervical, ficou tetraplégica e Thiago foi o responsável pelo trabalho de recuperação dos movimentos dela, tentando restabelecer parte deles com exercícios de dança e eutonia.

Após 45 dias, sua irmã faleceu subitamente, em decorrência de uma embolia pulmonar. A parada cardiorrespiratória aconteceu na frente de Thiago, que, após lidar com essa tragédia familiar, encontrou na dança uma possiblidade de elaboração do luto.

Investigue

Você sabe o que é eutonia? Pesquise.

2. O trecho se inicia com uma queda súbita do bailarino, que vai ao chão com a lateral do corpo. Na sequência da queda, o artista passa a se movimentar em nível baixo (definição da dança que ocorre próxima ao chão. Basicamente ele alterna os apoios como se tentasse subir, mas caísse novamente, tendo as mãos, os pés e os joelhos como principais apoios que se alternam. Por um tempo ele fica em quatro apoios, como um animal, e se desloca pelo palco. Sua cabeça continua realizando movimentações de chicote, até que há um corte e vemos o artista puxando um coro com o público presente. Neste momento, percebe-se que o artista sai do estado de corpo construído até então para agora se relacionar de maneira mais próxima com seu público.

Biblioteca cultural

Thiago Alixandre é diretor e coreógrafo do Coletivo O12, companhia de dança da cidade de Votorantim, interior de São Paulo. Com uma formação dupla, como artista e filósofo, Thiago desenvolveu dois projetos importantes para a dança: o *Game cênico: experiência para plateias ativas* e o *Parque da autonomia*.

O primeiro é um projeto artístico dividido em duas etapas: os bailarinos do grupo ministram aulas teóricas sobre arte e dança contemporânea com foco na experiência do espectador em escolas públicas e privadas da região, preparando os jovens para a apreciação do *Game*. A segunda etapa do processo é a apresentação do espetáculo, em que os alunos interagem em tempo real com a obra e decidem sobre o que acontece em cena.

Já o *Parque da autonomia* é um projeto cultural que se iniciou em 2008 dentro do Parque Estadual do Matão e conta até hoje com estudo teórico e prático da dança e em áreas como violão, canto popular e coral, cinema, língua inglesa e francesa. Você pode obter mais informações sobre o projeto em: <https://prezi.com/view/NyJbSGNUeeQc5Txfw25p/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Professor, caso considere viável, mostre vídeos e reportagens sobre os projetos do grupo. São iniciativas que o artista Thiago Alixandre realiza em outros âmbitos da arte, para além das apresentações cênicas. Essas ações estão diretamente relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem e de auxílio na formação de plateias com jovens alunos.

Investigue – Segundo a Associação Brasileira de Eutonia, a técnica é uma abordagem de educação somática em que a pessoa acessa o conhecimento que vem de seu próprio corpo. Por meio da atenção às sensações, promove a ampliação da percepção e da consciência corporal, propiciando a flexibilização do tônus e contribuindo com a melhora das dores e do estresse, além de uma melhor adaptabilidade do corpo para as diversas ações no cotidiano e nas atividades artísticas e esportivas. Foi criada e desenvolvida pela alemã Gerda Alexander (1908-1994). Fonte de pesquisa: <https://www.eutonia.org.br/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

EXPRESSÃO

Nesta etapa, os alunos terão contato com mais uma obra da história da dança ligada ao tema da finitude: *A morte do cisne*, do russo Mikhail Fokine, e com uma adaptação/recriação brasileira feita em diálogo com a cultura *hip-hop* por John Lennon da Silva. A atividade consistirá em fazer uma recriação de obra original. Tal atividade busca fazer o aluno expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas e na intersecção entre elas, como sugere a habilidade EM13LGG603.

Relendo um clássico

Depois de estudarmos alguns artistas que buscaram formas de elaboração do luto por meio de suas criações artísticas, agora conheceremos outra obra importante para a história da dança: *A morte do cisne,* criada originalmente em 1905 pelo russo Mikhail Fokine (1880-1942) e protagonizado pela bailarina também russa Anna Pavlova (1881-1931).

Na sequência, assistiremos a dois vídeos de John Lennon da Silva, jovem brasileiro que realizou uma recriação bastante particular de *A morte do cisne,* em 2010, a partir de sua experiência com a cultura *hip-hop*.

Investigue

Que importância teve Anna Pavlova para o balé mundial? Procure saber.

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

MODERNA

Etapa 1 – Assistindo aos vídeos

O referido vídeo está disponível em: <https://oitotemposblog.wordpress.com/2016/09/28/perfil-anna-pavlova/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

1. Procure na internet e assista ao vídeo em que a bailarina Anna Pavlova, em 1925, interpreta *A morte do cisne*.

HISTORICA GRAPHICA COLLECTION/ HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES

Cena da bailarina Anna Pavlova interpretando *A morte do cisne* (1925).

A artista russa Anna Matveyevna Pavlova dançou do fim do século XIX ao início do XX. A bailarina era considerada com talento espetacular e criou interpretações bastante pessoais para obra consagradas do balé clássico. Ela era a artista principal do Balé Imperial Russo e dos Ballets Russes de Sergei Diaghilev. Ficou conhecida pela atuação memorável em *A morte do cisne*. Ela foi a primeira bailarina a viajar por vários lugares do mundo com sua própria empresa. Apresentou-se na América do Sul, na Índia, na Austrália, entre outros lugares. Chegou a se apresentar no Brasil, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, no Teatro Municipal de São Paulo e no Theatro da Paz, em Belém do Pará.

Informe aos alunos que a música "Le cygne", que em português quer dizer "O cisne", de *Le carnaval des animaux* (*O carnaval dos bichos*), de Camile Saint-Saëns (1835-1921), foi composta em 1875 e se tornou a grande assinatura de Anna Pavlova.

2. Agora procure na internet e assista ao vídeo de John Lennon da Silva, solo criado em 2010 no *Programa Vocacional*, um programa de orientações artísticas da prefeitura de São Paulo.

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

3. Finalmente, busque na internet e assista ao vídeo do jovem interpretando *A morte do cisne* em um programa de televisão.

O referido vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RM2Aio9mvNE>; acesso em: 28 ago. 2020.

O referido vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dVciPFSPXbM>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Professor, no vídeo vemos um jovem da periferia de São Paulo que, sob orientação do artista Luis Ferron, realizou uma recriação da obra *A morte do cisne*. A participação dele em um programa de televisão deu ainda maior notoriedade à ação. Sugerimos também discutir com os alunos os efeitos que uma boa e bem executada ideia pode ter quando encontra espaços nos meios de comunicação de massas.

Fala aí!

Observe como os jurados comentam o nome do artista e a maneira como está vestido para a apresentação. O que você pensa sobre a estrutura desses programas de talento da televisão em que os jurados assumem "personagens" no momento de avaliar os números apresentados? Ora eles são *maus*, ora são *bons*; ora se comovem, ora riem e constrangem os convidados. Você acha que esses programas são importantes para dar visibilidade aos artistas ainda desconhecidos? Você pensa que a ideia de que a audiência gosta de ouvir frases preconceituosas é uma boa justificativa para manter determinados comportamentos dos jurados de *shows* de talentos?

Discuta com os alunos os comentários dos jurados, os preconceitos envolvidos antes de John se apresentar e o que ocorre após a apresentação dele. Procure desmontar a ideia de que é necessário expressar preconceitos, em nome do humor, para conquistar uma audiência na TV.

Etapa 2 – Refletindo sobre os vídeos

1. Você já tinha ouvido falar de *A morte do cisne?*
2. O que mais chamou sua atenção nas apresentações?
3. Quais relações você consegue estabelecer entre a dança clássica e a releitura realizada por John Lennon da Silva? Descreva os movimentos, comparando-os.
4. Você considera a versão de John Lennon uma releitura? Por quê?
5. Já se imaginou fazendo uma recriação a partir de uma obra clássica?

A intenção aqui é um bate-papo bastante informal entre os alunos (diferente das análises detalhadas realizadas nas atividades **Papo aberto** e **Por dentro da dança**). A conversa pode ser conduzida da mesma forma, dando atenção para análises mais específicas, mas sugerimos que aconteça em grupos, nos quais eles possam levantar opiniões que servirão de norte para a própria recriação.
Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Etapa 3 – Aquecendo o corpo

A técnica que John Lennon da Silva utiliza chama-se *waving* (refere-se à palavra inglesa *wave*, que quer dizer "onda" em português) e caracteriza-se pela simulação da passagem de ondas pelo corpo do dançarino. *Popping* é o nome dessa dança que faz parte da cultura *hip-hop* e, possivelmente, muitos de vocês já a viram em algum lugar. Vamos agora realizar o aquecimento e pensar na onda como metáfora para preparar nosso corpo para a ação.

1. Organizem-se na sala de modo que todos tenham espaço para a prática da dança.
2. Comecem, primeiramente, realizando movimentos com as articulações. Vamos aquecer por meio de movimentos de alongamento dinâmico, quando realizamos ações musculares em sua amplitude angular máxima, mas com o próprio movimento passando pelos limites das articulações.

É lógico!

A sequência de instruções para aquecimento corresponde a um algoritmo. Sua apropriação permitirá que você, posteriormente, faça seu aquecimento com autonomia.

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

3. Movam a cabeça e o pescoço gentilmente.
4. Depois percebam e movam os ombros.
5. Escutem a música e realizem movimentos de tronco.
6. Deem atenção à própria respiração.
7. Agora procurem encontrar movimentos para o quadril.
8. Percebam a mobilidade dos joelhos.
9. Pensem em seus pés e em como eles transferem o peso do seu corpo.
10. "Desenhem" algo no chão com movimentos realizados pelos pés.
11. Agora passemos para a movimentação dos braços:
    a) Percebam como estão os cotovelos.
    b) Engajem também as mãos, os punhos e os dedos para além dos braços como um todo.
12. Agora que já passamos por todas as partes do corpo nesta preparação, pensem em movimentos de onda.
13. Essa onda não precisa ser só com os braços. Pensem na ondulação de partes do corpo e do corpo inteiro.
14. Tragam as referências de ambos os vídeos assistidos, mas não se prendam às formas ou à técnica realizada por eles.
15. Movimentem-se livremente e tentem acompanhar as músicas que estão tocando.

! Se houver um espaço mais apropriado para a prática da dança na escola, leve os alunos para esse ambiente. Verifique se convém conduzir esse aquecimento a partir de instrução sua ou deixá-los se mover livremente apoiados nas etapas ao lado. Sugerimos uma música constante de fundo para estimular os alunos nessa busca pela movimentação. Procure variar os estímulos sonoros e não necessariamente manter apenas músicas clássicas. Dê atenção e cuidado aos movimentos corporais de cada um dos alunos. Se estiverem se movendo por conta própria, esteja atento para auxiliar, estimular e prevenir lesões. Oriente-os a fazer movimentos amplos, alternando entre o micro e o macromovimento. Buscamos que tragam para a percepção ativa cada parte do corpo, melhorando a consciência corporal.

Etapa 4 – Fazendo a releitura

1. Organizem-se em grupos de quatro pessoas.
2. Conversem sobre como poderiam realizar a recriação de *A morte do cisne*.
    a) Que movimentações podem realizar que sejam de interesse do grupo?
    b) Haveria espaço para dialogar com outras linguagens? Como seria uma releitura tecnológica ou uma recriação teatral? Caso optem por utilizar outras linguagens, não se esqueçam dos movimentos e dos gestos de dança.
3. Se necessário, assistam novamente à versão clássica original.
4. Definam como será essa releitura e preparem a ação.
5. Decidam também se a música será a mesma ou se será adaptada ou, ainda, relida.
6. Organizem a sequência coreográfica (ou de ações) e a repitam algumas vezes. Se necessário, escrevam as etapas e as funções de cada um no caderno.
7. Ensaiem bem o que farão.
8. Quando estiver tudo pronto, apresentem a recriação de vocês para a turma.

! Acompanhe e oriente os alunos de modo que todos participem. Para que o exercício de recriação aconteça, é importante que tenham como base o vídeo original. Repasse quantas vezes forem necessárias e, mesmo que o produto final seja completamente diferente, ele precisa dialogar com a obra de origem. Lembre-se sempre de acolher os alunos com mobilidade reduzida. Quando sentir que estão todos prontos, organize a sala para as apresentações. Verifique se todos estão atentos e respeitando as apresentações dos colegas.

Etapa 5 – Refletindo sobre a experiência

Converse com o professor e os colegas:

1. Como vocês se sentiram durante essa experiência? Por quê?
2. Já tinham passado pela experiência de uma recriação em arte?
3. O que permaneceu e o que mudou na apresentação de cada grupo? Como identificar esses elementos e descrevê-los?
4. De que forma o vídeo de John Lennon ajudou no entendimento do que é uma releitura?

Inspira?

John Lennon da Silva é um jovem que nasceu na periferia e que conseguiu, por meio de um programa de orientação artística, alcançar seu objetivo de trazer visibilidade para sua dança. Essa história inspira você? Você teria vontade de realizar um projeto assim?

! Estimule os estudantes a pensar sobre a experiência de releitura e relembre que ao longo do capítulo tiveram contato com diferentes formas de criação em arte, todas elas relacionadas ao tema da morte. Comente que *A sagração da primavera* e *A morte do cisne* são dois exemplos históricos que ressoam até hoje nos corpos dos bailarinos, mas que é importante também apreciar as obras do presente. Valorize a oportunidade de conhecer o trabalho de Vera Sala e Thiago Alixandre, artistas com diferentes trajetórias, mas que fazem os alunos passarem pela experiência de apreciar obras e refletir sobre elas para chegar às suas próprias criações. Todas essas ações estão relacionadas às quatro habilidades da competência específica 6 da BNCC, que estimula a fruir manifestações artísticas e culturais, além de participar de processos de criação, neste caso, de dança.

Recado final

Neste capítulo, apresentamos os temas da morte, da finitude e do término de ciclos (para reiniciar outros) em diferentes criações artísticas de dança, seja como tema da obra, seja como pano de fundo na elaboração do luto daqueles que encontram na arte uma forma de transformar a experiência pessoal em algo público. Aprendemos também de que maneira um clássico da história se liga a produções artísticas contemporâneas. Fique atento a apresentações de clássicos e de releituras em sua cidade e procure revisitar os "originais" das obras por meio da internet.

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

MODERNA

CAPÍTULO 2

Podemos falar sobre a morte

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

A finitude de nossa existência e das pessoas próximas, embora seja um fato contra o qual não podemos lutar, parece ter se tornado um assunto proibido. Em nenhum contexto não especializado ele é discutido. No entanto, deixar de falar desse fato não faz com que desapareça, e o incômodo que causa continua a nos assustar a cada intervalo, maior ou menor, de tempo.

Neste capítulo, convidamos você a entrar em contato com diferentes maneiras que a literatura e a arte encontraram para lidar com o tema da morte.

Neste capítulo, revisitamos o estudo do conto, gênero com o qual os alunos já estão bastante familiarizados. Contamos com a mobilização de informações sobre suas características composicionais para avançar em atividades mais demandantes em relação a aspectos estilísticos. No entanto, caso note que seus alunos têm dificuldade na realização das questões, aproveite a correção para retomar os elementos básicos da narrativa (narrador, personagem, tempo, espaço e enredo).

Sugerimos a leitura do artigo "As leis, a educação e a morte - uma proposta pedagógica de tanatologia no Brasil", de Dora Incontri e Franklin S. Santos. Embora a proposta se dirija ao Ensino Superior, a reflexão promovida pelos especialistas contribui para pensarmos no tratamento do tema no Ensino Médio. *International Studies on Law and Education*. São Paulo/Porto, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, v. 9, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle9/73-82Dora.pdf> (acesso em: 11 jul. 2020).

No artigo "A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural", a especialista Janice Thiél discute a literatura infantojuvenil indígena. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf> (acesso em: 11 jul. 2020).

Sabia?

ARQUIVO PESSOAL, 2015

Sulami Katy é uma jovem indígena nascida numa aldeia potiguara do litoral da Paraíba. O livro *Meu lugar no mundo* é uma compilação de relatos de suas experiências e tem o objetivo de divulgar os costumes de seu povo: os rituais sagrados, a sabedoria do pajé, o preparo tradicional do beiju, entre outros.

LEITURA 1

Conheça, a seguir, um conto da escritora potiguar Sulami Katy.

O Povo das Águas

Depois de alguns dias, o macaquinho de Nahuri morreu.

Meu irmãozinho chorou muito.

Agora ele já frequentava a escola e por isso era obrigado a se manter longe de seu bichinho de estimação. Com a morte dele, Nahuri ficou arrasado. Quis deixar os estudos. Foi quando meu avô sentou-se perto de nós e começou a dizer:

— Você já visitou nossa lagoa, Nahuri?

— Já, meu avô.

— Reparou como ela é bonita?

— Reparei, sim — disse meu irmão, com a voz grossa de tanto chorar.

— Pois, no passado, os antigos sábios eram capazes de invocar as águas das chuvas, do mar, da lagoa e do rio para nos proteger da invasão dos brancos. Era como se nós tivéssemos uma união íntima com as águas. É por isso que nos chamamos O Povo das Águas, meu neto. Hoje, Katy, quero que leve Nahuri à lagoa. Quero que ele nade nela. Sei que as águas encantadas de Acajutibiró o consolarão pela perda de seu bicho.

— Meu neto — continuou ele —, há tanta coisa que as pessoas da cidade ignoram. Quando nos observam, pensam que somos um povo atrasado. Não compreendem nossos costumes. Não imaginam que o vermelho da semente de urucum que usamos no corpo simboliza o sangue que corre em nossas veias e a vida que acontece por meio dele. Nem podem sonhar que o preto do jenipapo simboliza a seriedade, o respeito pela sabedoria e pela coragem. Você sabe por que está sofrendo assim?

— Porque meu macaquinho morreu.

— Nahuri, dentro de seu coração mora um espírito caçador que mata o animal para se alimentar de sua carne, mas há também o apego. Este vem do seu espírito e é o seu amor por um determinado tipo de animal — explicou o meu avô. — Quando uma criança se apega a um bichinho e aprende a amá-lo, perde o desejo de aprisionar ou de matar outro animal daquela mesma espécie. Foi por isso que seu macaquinho morreu. O primeiro animal amado por uma criança sempre morre muito cedo. Isso faz parte de seu aprendizado. Só assim, dessa maneira tão simples e forte, você aprenderá como é duro para os próprios animais perderem os seus. Após esse seu sofrimento, meu neto, você dará mais valor à vida, para que nunca saia matando ou maltratando animais apenas para se divertir.

KATY, Sulami. *Meu lugar no mundo*. Ilustrações de Fernando Vilela. São Paulo: Ática, 2005.

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

MODERNA

Por dentro do texto

1. Nahuri aprende a considerar com empatia o sofrimento dos animais. A empatia que sente por seu próprio macaquinho estimula o menino a respeitar o sofrimento de todos os indivíduos dessa espécie.

1. **A morte do macaquinho de Nahuri, acontecimento em torno do qual o conto se constrói, torna-se uma experiência para o personagem, uma fonte de aprendizado. Que aprendizado é esse? Como ele é obtido?**

2. **As duas figuras centrais da história são Nahuri, irmão da narradora, e seu avô.**

a) O avô decide conversar com o neto sobre a morte do macaquinho em um momento particular. Qual é esse momento e o que o levou a essa decisão?

b) Como o avô é caracterizado durante a narrativa?

c) O que essa caracterização nos indica sobre a cultura do povo retratado?

3. **As águas assumem um papel fundamental na fala do avô de Nahuri. O que esse papel indica sobre a relação dessa população com a natureza?**

4. **O que marca a relação do avô com os brancos? Como a linguagem evidencia essa relação?** A relação é marcada pelo incômodo. O avô chama a chegada dos brancos de "invasão" e afirma a insensibilidade a uma cultura diferente da deles, como sugerem a palavra "ignoram" e as construções "não compreendem" e "nem podem sonhar".

Papo aberto sobre o texto

3. O papel que a água assume na fala do avô indica que esse povo mantém uma "relação íntima" com a natureza, já que ela pode ser um retiro para alívio de sofrimentos ou aliada na luta contra invasores.

1. **O conto sugere que o avô permite a Nahuri passar por seu sofrimento, ao mesmo tempo que procura ajudá-lo a lidar com a morte de seu macaquinho ao atribuir ao evento um sentido. Você considera essas atitudes do avô adequadas? Por quê?**

2. **A narradora do texto é identificada como Katy, mesmo nome da autora do livro. Devemos entender, então, que se trata de um relato autobiográfico?**

3. **Você acha que o conto escrito por Sulami Katy é destinado ao público infantil? Justifique sua resposta.**

É lógico!

Para entender o conto, você precisa se valer da decomposição e da abstração. A avaliação das ações e das falas do personagem avô permite apreender o sentido global do texto.

2a. O avô decide conversar com o neto quando nota que, por sua tristeza, o garoto pensava em "deixar a escola", o que poderia ter implicações no futuro do menino.

2b. Como um homem sábio, capaz de ajudar o neto a lidar com seus sentimentos e de transmitir um conhecimento acumulado por meio de experiências.

2c. Essa caracterização indica que, nessa cultura, valorizam-se os conhecimentos tradicionais e os detentores desses conhecimentos, os anciãos.

Sabia?

Inicialmente, os contos eram um gênero tradicional de diversas sociedades antigas. Pessoas dotadas de algum prestígio, como anciãos ou sacerdotes, contavam estórias e, por meio delas, transmitiam aos ouvintes os mitos, os ritos e os conhecimentos tradicionais daquela comunidade.

LEITURA 2

Leia, agora, um conto do escritor mineiro Guimarães Rosa (1908-1967).

Fita verde no cabelo: nova velha estória

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí que indo, no atravessar do bosque, viu só os lenhadores que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela mesma, era quem se dizia: Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou. A aldeia e a casa esperando-a, acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra, também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela toque, toque, toque, bateu:

— Quem é?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem, por um lado, a sensibilidade do avô ao permitir que o neto sofra sua perda, sem diminuí-la, e, por outro, seu cuidado ao se oferecer como interlocutor para que o neto possa elaborar seu luto e transformá-lo em uma experiência.

! Observe as reações dos alunos e verifique se há ambiente favorável para convidá-los a contar experiências pessoais semelhantes.

2. Não. A coincidência indica que a autora quis sugerir que os eventos narrados realmente ocorreram com ela, mas não é possível afirmar que sejam relatos verdadeiros.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que o texto recorre a uma linguagem simples, compreensível a uma criança, e que o enredo conta um acontecimento envolvendo uma criança, mas que o ensinamento que transmite se estende à experiência adulta, contendo uma crítica que, provavelmente, apenas adultos perceberão.

Plebeinhas: comuns, não nobres.
Sobejadamente: exuberantemente.

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

MODERNA

— Sou eu — e Fita-Verde descansou a voz. — Sou a sua linda netinha, com cesto e pote, com a fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou.

Vai, a avó, difícil, disse: — Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe.

Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou.

A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: — Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

— Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!

— É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta... — a avó murmurou.

— Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!

— É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... — a avó suspirou.

— Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?

— É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha... — a avó ainda gemeu. Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez.

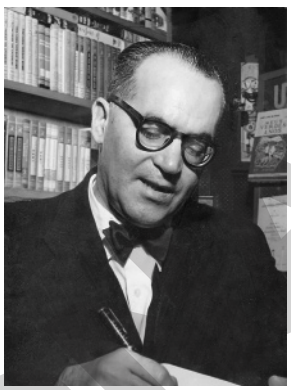
Gritou: — Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, tão triste e tão repentino corpo.

ROSA, João Guimarães. *Ave, palavra*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Ferrolho: tranca.
Rebuçada: encoberta, ocultada.
Defluxo: coriza, resfriado.
Encovado: magro, abatido.

Biblioteca cultural



FOLHAPRESS

A TV Cultura produziu um documentário muito interessante sobre Guimarães Rosa: <https://www.youtube.com/watch?v=MUgLZ4euUzI> (acesso em: 25 maio 2020). Se você assistir desde o começo, verá a cidade de Cordisburgo em que ele nasceu e saberá um pouco de sua formação e de seus interesses.

É lógico!

As atividades desenvolvem a habilidade de verificar padrões, já que se baseiam na comparação entre textos.

Papo aberto sobre o texto

1. Em ambos os casos, o espaço em que o conto se passa não é claramente identificado. No conto lido, a aldeia é tratada como "uma aldeia" como qualquer outra, "nem maior nem menor".

1. **O texto se inicia com uma caracterização do espaço que remete àquela feita em contos de fadas. Qual é a semelhança entre elas?**
2. **Provavelmente, você percebeu que essa narrativa dialoga com o conto de fadas "Chapeuzinho Vermelho". Aponte algumas semelhanças entre os dois textos.**
3. **Quem é o interlocutor de Fita-Verde no diálogo final do conto? E o de Chapeuzinho, no conto de fadas?**
4. **A diferença que você observou entre as duas narrativas contribui para a construção de sentidos e efeitos diversos. Por que é possível dizer que a narrativa de Rosa se afasta da atmosfera de fantasia do conto de fadas?**
5. **Como os contos de fadas, este conto de Guimarães Rosa leva um ensinamento ao leitor, no caso, a transformação provocada por uma experiência. Explique essa transformação.** O conto narra a experiência de contato da protagonista com a morte de sua avó, que coloca a menina frente à realidade dura da vida e, assim, se impõe à inocência que antes a caracterizava.

Por dentro do texto

2. Ambos têm como protagonista uma menina que visita sua avó para levar-lhe mantimentos. Em ambos, a menina decide desviar-se de seu caminho. Nos dois uma sequência de perguntas feitas pela protagonista conduz a narrativa a seu clímax e seu desfecho.

1. **A personagem é caracterizada, logo no começo do conto, como alguém que destoa das outras pessoas de seu ambiente.**
   a) Em que ela se diferencia de todos? Fita-Verde era a única que não tinha "juízo".
   b) Em contos de fadas, a expressão "Era uma vez" é usada como abertura da narrativa. Nesse conto, diferentemente, ela aparece em meio à caracterização da personagem. Qual é a ideia construída por essa expressão no segundo parágrafo?
2. **A fita verde que a protagonista do conto carrega nos cabelos aparece em diferentes momentos da narrativa.**
   a) No início do texto, de que maneira a fita verde contribui para a caracterização da personagem?
   b) Já dentro da casa da avó, a protagonista percebe que havia perdido sua fita verde enquanto corria, o que antecipa o desenlace do conto. Considerando sua resposta ao item **a**, explique qual é a importância dessa passagem para a construção da narrativa.
3. **As palavras que Fita-Verde emprega ao observar a situação em que a avó se encontra surpreendem o leitor, por diferirem do tom do conto. Que aspecto da linguagem do diálogo chama a atenção do leitor?** A linguagem é realista e retrata o corpo moribundo da avó de maneira crua.

3. O interlocutor de Chapeuzinho Vermelho no diálogo final é o Lobo, disfarçado de avó. Em "Fita verde", por outro lado, o interlocutor é a própria avó doente.

4. Enquanto o diálogo de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo aproxima a narrativa do universo da fantasia, as perguntas feitas por Fita-Verde garantem um tom realista, porque a menina se encontra de fato diante de uma avó debilitada e moribunda.

1b. A expressão contribui, no segundo parágrafo, para associar o passeio de Fita-Verde a uma atmosfera de inocência e irrealidade própria de contos de fadas.

2a. A fita verde, por ser "inventada" na cabeça, é associada à ideia de um capricho, uma arbitrariedade devida à falta de juízo da personagem.

2b. A tomada de consciência quanto à perda da fita verde marca o momento em que o texto assume um tom mais realista e prenuncia seu desenlace, rompendo a atmosfera de inocência e "falta de juízo" que caracterizava a personagem no início da narrativa.

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

4. Fita-Verde sente medo ao presenciar a morte da avó e, sem conseguir elaborá-lo com clareza, associa-o à figura do Lobo, que encarna esse sentimento em diversas narrativas tradicionais.

4. Por que Fita-Verde grita que tem "medo do Lobo", se essa personagem não participa da narrativa?

5. Por que Guimarães Rosa atribui ao conto o subtítulo "Nova velha estória"?

6. Uma característica marcante da linguagem de Guimarães Rosa é a presença frequente de neologismos.

a) Transcreva, do primeiro parágrafo, uma palavra criada por Rosa e explique seu significado no contexto. Rosa criou a palavra "velhavam", que pode designar o processo de envelhecimento ou as atividades comumente atribuídas a pessoas velhas.

b) Em "menos uma meninazinha, *a que por enquanto*", Rosa emprega uma locução adverbial para caracterizar a protagonista. Que sentido ele sugere com esse uso inusitado?

7. Para o escritor argentino Ricardo Piglia, um conto seria constituído não por uma, mas por duas histórias distintas, uma primeira mais visível, na superfície do conto, e uma segunda, escondida em detalhes revelados aos poucos. O clímax do conto e seu efeito aconteceriam quando a segunda história viesse à tona. Retome o conto "Fita verde no cabelo" e responda:

a) A "história 1", a mais visível do conto, é a história de uma menina que vai visitar sua avó para levar-lhe um pote de doce em calda. Faça uma lista das partes que compõem essa história.

b) A "história 2" do conto é a história da transformação da protagonista, que se vê diante de uma dura realidade da vida. Faça uma lista das partes que compõem essa história, observando o sentido dos elementos usados por Rosa na construção do conto.

8. Aponte o momento em que a segunda história é revelada e o efeito do conto é atingido.

A segunda história é revelada quando a menina toma consciência da morte da avó e se transforma.

Embora existam divergências teóricas sobre a definição do gênero **conto**, entende-se, em geral, que se trata de uma narrativa breve dotada de unidade de efeito, o que significa que todos os elementos da narrativa convergem para a criação de uma reação ou uma impressão duradoura sobre o leitor. Por isso, ele exige concisão, isto é, poucos personagens, pouca variação de espaço e de tempo e apenas um acontecimento.

Sabia?

Ricardo Piglia (1941-2017) foi um dos principais escritores argentinos da segunda metade do século XX. Notabilizou-se por romances como *Respiração artificial* e livros de contos como *Prisão perpétua*, em que os personagens se repetiam em diversas narrativas. Também se destacou pela escrita de ensaios de crítica e teoria literária.

DANIEL GARCIA/AFP/GETTY IMAGES

SE EU QUISER APRENDER +

A seção retoma teoria bastante explorada com os alunos no Ensino Fundamental, aprofundando-a ao colocar a ênfase no discurso indireto livre, forma de composição fundamental para a compreensão das narrativas escritas a partir do século XIX.

Os tipos de discurso

Numa narrativa, é importante que o narrador saiba manipular as diferentes vozes que atravessam o texto. Para isso, ele dispõe de três recursos: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre.

Analise o uso desses recursos nos contos "O Povo das Águas" e "Fita verde no cabelo".

1. Releia um trecho do conto escrito por Sulami Katy.

"[...] Foi quando meu avô sentou-se perto de nós e começou a dizer:

— Você já visitou nossa lagoa, Nahuri?"

a) Que marcas linguísticas são usadas pelo narrador para distinguir sua voz da voz do personagem avô?

b) Compare o trecho lido com esta reformulação:

Foi quando meu avô sentou-se perto de nós e perguntou se Nahuri já havia visitado nossa lagoa.

5. O subtítulo se justifica porque o autor se apropria da velha tradição oral de contos de fadas para recriá-la e ressignificá-la, transformando o conhecimento popular em criação literária.

6b. "Por enquanto" tem o valor de "por agora", "neste momento". Assim, a caracterização da "meninazinha" sugere uma diferença entre a caracterização inicial e aquela que será apresentada adiante, após o contato com a morte.

Lembra?

Neologismo é o nome que se dá à criação de novas palavras a partir de palavras já existentes ou à atribuição de novos sentidos a palavras em uso.

7a. Sugestão: Fita-Verde recebe de sua mãe a ordem de levar um pote de doce em calda para sua avó e de recolher framboesas em uma cesta; imaginariamente enfeita seu cabelo com uma fita verde; sabe que não há lobos no bosque e caminha tranquila, divertindo-se com avelãs e borboletas; chega à casa da avó suada e com fome; encontra a avó moribunda.

7b. Sugestão: "Sem juízo", Fita-Verde passeia inocentemente pelo bosque, sentindo-se bonita e feliz; ao chegar à casa da avó, nota ter perdido seu adereço, o que prenuncia a perda de sua inocência; nota a fraqueza e a debilidade de sua avó moribunda e faz perguntas a ela, procurando uma explicação; sente medo diante da realidade da vida e perde sua inocência/ingenuidade.

Tá ligado!

O capítulo 1 desta unidade também destaca a intertextualidade no campo da arte. Veja recriações contemporâneas de obras de dança que fazem parte da tradição.

Fala aí!

Embora se trate de um conto aparentemente infantil, o tipo de representação que ele faz da morte da avó é bastante realista. Isso causa incômodo em você?

Fala aí – Permita que os alunos se expressem livremente por alguns minutos. Procure garantir que todos possam se manifestar sem o julgamento explícito de seus colegas. Espera-se que os alunos apontem o incômodo causado pela representação crua da morte da avó, porque tendemos a não querer pensar no tema, mas observem que esse incômodo é, como a morte, algo natural, que deve ser representado e que pode ser discutido.

1a. O narrador indica que passará o turno de fala ao personagem pelo uso da locução "começou a dizer" e pelo emprego do travessão.

Sugerimos a leitura do texto teórico "Teses sobre o conto" para estudo da teoria proposta por Ricardo Piglia (*O laboratório do escritor*. Tradução Josely Vianna Baptista. São Paulo: Iluminuras, 1994).

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

- Sabendo que o trecho retirado do conto apresenta um exemplo do que se chama de **discurso direto**, enquanto a reescrita é um exemplo do **discurso indireto**, proponha uma definição para esses conceitos.
- Boa parte do conto "O Povo das Águas" é constituída por discurso direto. Qual é o efeito dessa escolha?

2. Agora, observe o seguinte trecho, retirado de "Fita verde no cabelo".

"[...] A avó estava na cama, rebuçada e só. *Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo.*"

a) No trecho destacado, a voz do narrador e a da personagem se misturam; não há demarcação clara do limite entre elas. Explique essa afirmação.

b) Qual é o efeito do emprego desse tipo de discurso?

Desafio de linguagem

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Agora, você deverá exercitar o emprego do discurso indireto livre. Transforme as falas da avó de Fita-Verde, no trecho abaixo, em discurso indireto livre, incorporando-as à voz do narrador. Observe o exemplo e dê continuidade a ele.

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

— Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!

— É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta... — a avó murmurou.

— Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!

— É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... — a avó suspirou.

Exemplo:

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

— Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!

Na cama, a avó sem força pra se levantar. *Abraçar a neta de novo jamais.*

— Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!

LEITURA 3

O jogo sugerido nesta seção é gratuito, facilmente localizável para *download* na internet e não leva mais que cinco minutos para ser jogado de forma integral. É possível também jogá-lo sem precisar realizar um *download* pela página: <http://passage.toolness.org>. Se possível, garanta que os alunos tenham acesso direto a ele, para que experimentem os diversos recursos. Recomendamos que as atividades sejam realizadas em trios, pois a maneira como cada aluno decide interagir com o jogo tem impactos na narrativa criada e é interessante que possam compor uma visão mais abrangente dos sentidos construídos.

Nesta seção, propomos uma leitura diferente. Seguindo as orientações de seu professor, você deverá jogar o *game Passage*, um jogo gratuito que foi desenvolvido por Jason Rohrer e selecionado pelo Museu de Arte Moderna de Nova York (o MoMA) para compor seu acervo. Há algum tempo, produtores de jogos eletrônicos têm experimentado os *games* como suporte para a construção de novas formas narrativas.

Papo aberto sobre o texto

1. Como qualquer jogo eletrônico, *Passage* permite aos jogadores fazer escolhas e apresenta as consequências dessas escolhas no decorrer da narrativa.

a) Uma dessas escolhas é juntar-se ou não a uma segunda personagem, que passaria a acompanhá-lo. Explique brevemente as consequências de sua escolha.

JASON ROHRER/ PASSAGE

1a. Resposta pessoal. É possível que os alunos apontem que, ao optar por juntar-se à segunda personagem, o placar passa a ser contabilizado mais rapidamente, mas é mais difícil ou impossível locomover-se entre espaços estreitos. Por outro lado, optar por seguir sozinho permite esgueirar-se por espaços exíguos, mas a pontuação é contabilizada mais lentamente.

É lógico!

Para construir a definição de discurso direto e de discurso indireto, você precisa identificar padrões. Esse procedimento está relacionado ao pensamento computacional.

1b. Discurso direto é aquele em que o narrador reproduz as palavras dos personagens; o discurso indireto é aquele em que o narrador relata as falas e os pensamentos dos personagens.

1b. O discurso direto permite ao leitor construir com mais precisão a figura dos personagens porque dá acesso à maneira como eles formulam suas ideias e à sua linguagem própria.

2a. O narrador parece falar, porque não sinaliza a entrada da fala da personagem, mas emprega palavras que seriam utilizadas por ela.

2b. Esse discurso permite ao leitor entrar em contato com aquilo que a personagem não chega a dizer, mas está formulado em sua mente e expressa suas percepções e sentimentos.

Ajude os alunos a observar que o narrador pode, por meio de sua voz, contar o que sente um personagem. O discurso indireto livre, porém, dá mais força à expressão porque é uma representação mais direta de seu estado mental ou emocional.

Investigue – Outros jogos que foram adquiridos para compor parte do acervo permanente do Museu de Arte Moderna de Nova York foram *Pacman*, *Zelda*, *The sims* e *Minecraft*. Além de critérios familiares a outras formas de arte multimídia, como roteiro ou animação, os jogos também são avaliados a partir de critérios específicos, como o tipo de interação permitida ao jogador (pode andar ou saltar, interagir com o cenário para obter informação etc.) e as relações que se estabelecem entre as decisões dos jogadores e o roteiro do jogo.

Investigue

Há algum tempo, certos jogos eletrônicos passaram a ser considerados obras de arte. Além de *Passage*, quais outros jogos ganharam esse *status* no MoMA? Que critérios são utilizados para que se possa considerá-los dessa forma?

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

1b. Resposta pessoal. O aluno pode descrever ter tido dificuldades para locomover-se nas partes inferiores do cenário, que são mais cheias de obstáculos, bem como pode apontar sua opção por manter-se na faixa superior do cenário, o que lhe garantia passagem mais desobstruída até o final. Ele pode apontar, ainda, ter encontrado baús com tesouros, que aumentam a pontuação do jogador, ou ter encontrado baús vazios.

b) Outra escolha é quanto ao caminho que será seguido. É possível seguir uma linha reta até o final do jogo, mas também é possível explorar todo o cenário. Descreva como você agiu e o que encontrou pelo caminho.

FOTOS: JASON ROHRER/PASSAGE

2. À medida que o tempo passa, é possível notar mudanças no personagem. Que mudanças você observou? É possível perceber que os cabelos do personagem, já mais escassos, tornam-se brancos, e ele parece curvar-se.

3. Descreva, em linhas gerais, a narrativa do jogo.

O jogo constrói a narrativa da vida do personagem, desde sua juventude até sua morte.

4. Como você se sentiu ao final do jogo?

5. Você costuma jogar *videogames*? *Passage* destoa dos jogos que você conhece? Você gostou do jogo? 5. Resposta pessoal.

! Deixe que os alunos falem de suas experiências e estimule-os a pensar sobre um jogo como esse, cuja narrativa leva a uma reflexão existencial. Conhecem outros jogos assim? Alguns dos jogos *indie*, que são produzidos de forma independente, isto é, sem associação com a grande indústria de *games*, são mais reflexivos.

Por dentro do texto

1. No início do jogo, o jogador se encontra diante de um personagem que está localizado no canto esquerdo de um cenário.

a) O que acontece no final do jogo? Ao final do jogo, os personagens estão deslocados para o canto direito da tela, de modo que não enxergamos um espaço amplo à sua frente, mas sim às suas costas.

b) O que a mudança na posição do personagem no cenário sugere sobre o processo de envelhecimento?

2. O sistema de pontuação leva em consideração as escolhas feitas pelo jogador. Se decide juntar-se à companheira, sua pontuação progride duas vezes mais rápido. Encontrar baús escondidos pelo cenário proporciona o acúmulo de pontos extras. O que esse sistema de pontuação sugere sobre as escolhas feitas pelo jogador?

3. Apesar de permitir o acúmulo mais veloz de pontos, juntar-se à companheira também apresenta consequências indesejáveis. Em dois, é mais difícil deslocar-se pelos espaços mais estreitos do cenário. Como você interpreta essas consequências?

4. Em geral, jogos registram a pontuação de seus jogadores, que podem acessá-la a qualquer momento. No caso de *Passage*, a pontuação desaparece no instante em que o jogo se encerra. Esse registro seria necessário para o jogo? Explique.

5. Diferentemente de diversos jogos de plataforma, gênero a que pertence, em *Passage* o jogador não tem múltiplas vidas, e não pode evitar a morte do personagem. Por que o jogo é construído dessa maneira?

6. Você considera que a maneira como o jogo é estruturado é eficiente em seu propósito, declarado por seu desenvolvedor, de levar-nos a pensar sobre a finitude da vida? Explique. 6. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que o tipo de interação oferecido pelo jogo permite escolhas e determina consequências, de modo a emular alguns aspectos da vida. Assim, o jogo leva à reflexão sobre essas escolhas e sobre a relação delas com a finitude da vida.

Sabia?

Jogo de plataforma é um gênero de jogos eletrônicos em que, via de regra, o jogador precisa controlar um personagem que deve correr, pular e enfrentar adversários de maneira a chegar do outro lado de um cenário e com a maior pontuação possível; esses cenários constituem diferentes "níveis", em geral com grau de dificuldade progressivo. *Passage* é um jogo de plataforma que subverte as expectativas do gênero para construir seu efeito.

É lógico!

Ao jogar *videogame*, você lida com um algoritmo. Finalizada uma fase, você consegue usar as ações aprendidas para uma nova possibilidade de jogo.

4. Resposta pessoal. É possível que alguns alunos apontem não terem sentido nada. Nesse caso, questione se optaram por juntar o personagem a uma companheira e as escolhas que fizeram na construção de suas narrativas. Outros podem relatar ter se sentido tristes, primeiro ao ver a companheira morrendo e, posteriormente, ao ver a morte do personagem que o representa.

! Aproveite o momento para questionar os alunos sobre o impacto que escolhas individuais podem ter para a maneira como entendemos nossa própria vida. Permita que eles se expressem livremente, garantindo, é claro, o respeito mútuo entre todos.

1b. Sugere que, na juventude, sentimos ter amplas possibilidades de escolha e um caminho longo a percorrer, enquanto, na velhice, o campo de possibilidades se restringe e temos mais tempo vivido do que tempo a viver.

2. O sistema de pontuação sugere que, ao optarmos por compartilhar nossa vida com outras pessoas, ela se torna mais gratificante. O mesmo ocorre ao optarmos por explorar as possibilidades de caminhos, em vez de seguirmos um caminho linear.

3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que essa consequência sugere que a existência a dois implica sacrificar alguns desejos em nome dessa experiência.

4. Esse registro não é necessário para o jogo. O desaparecimento do placar ao final do jogo nos sugere que o valor das experiências, no jogo e na vida, está na passagem, não no termo a que chegamos.

Biblioteca cultural

HISTORIC COLLECTION/ALAMY/FOTOARENA

Jason Rohrer é desenvolvedor de jogos que, em geral, disponibiliza para domínio público. Considerado um "artista de *videogames*", ele pretende que seus jogos ofereçam uma experiência de contemplação de aspectos da vida. Que tal descobrir outros jogos com objetivos semelhantes, como *Orchids to dusk* e *Sky*?

5. Para assemelhar-se à própria vida, que é singular e fadada a um fim.

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

EM PRODUÇÃO

EXPERIMENTANDO SER CONTISTA

Experimentando ser contista – Em conformidade com a habilidade EM13LP49, esta proposta de produção organiza as observações sobre as particularidades estruturais e estilísticas do conto promovidas pelas atividades anteriores. Além disso, orienta o processo de planejamento, produção, revisão, avaliação, reescrita e publicação do texto literário, atendendo à habilidade EM13LP15.

Você vai escrever um conto tratando da finitude da vida. Ele será publicado em um *blog* da turma que ficará no ar por alguns meses.

Leia o poema a seguir, do poeta pernambucano Manuel Bandeira, para conhecer a situação que dará origem a seu conto.

Profundamente

Quando ontem adormeci
Na noite de São João
Havia alegria e rumor
Estrondos de bombas luzes de
[Bengala
Vozes, cantigas e risos
Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei
Não ouvi mais vozes nem risos
Apenas balões
Passavam, errantes
Silenciosamente
Apenas de vez em quando
O ruído de um bonde
Cortava o silêncio
Como um túnel.
Onde estavam os que há pouco
Dançavam
Cantavam
E riam
Ao pé das fogueiras acesas?

— Estavam todos dormindo
Estavam todos deitados
Dormindo
Profundamente.

Quando eu tinha seis anos
Não pude ver o fim da festa de
[São João
Porque adormeci

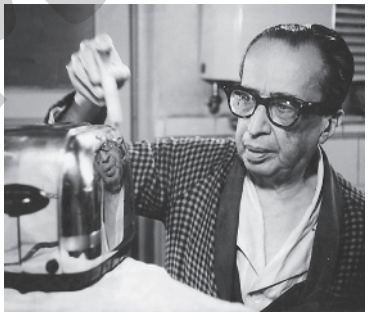
Hoje não ouço mais as vozes
[daquele tempo
Minha avó
Meu avô
Totônio Rodrigues
Tomásia
Rosa
Onde estão todos eles?
— Estão todos dormindo
Estão todos deitados
Dormindo
Profundamente.

BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Sabia?

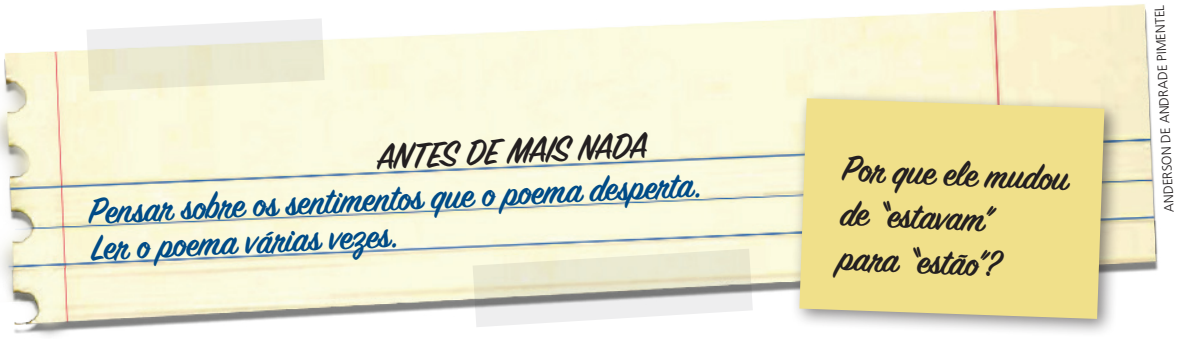
Manuel Bandeira (1886-1968), um dos grandes poetas do Modernismo brasileiro, conviveu com a tuberculose durante a maior parte de sua vida, o que o fazia sentir-se próximo da morte. Ele transformou a consciência profunda de sua finitude em um dos mais altos momentos da poesia em língua portuguesa.

Conheça mais sobre o poeta assistindo às explicações do professor Ivan Marques em: <https://www.youtube.com/watch?v=d2RYRE7p6ek&list=PLMAfEmI7V2zIRT0OHJWglkf2FTn6rno6Y&index=9&t=0s> (acesso em: 25 maio 2020).



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

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



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

MODERNA

Momento de planejar

1. O poema é um estímulo para sua produção. Seu objetivo não é transformar os versos em prosa. Procure pensar na experiência que foi exposta e nos sentimentos e aprendizagens envolvidos e encontre outras possibilidades de contá-los.
2. Reflita sobre o efeito que você deseja produzir com o conto. Esse efeito precisa ser produzido em um momento decisivo da narrativa.
3. Tente levar em consideração as observações do especialista Ricardo Piglia sobre a existência, nos contos, de duas histórias simultâneas: uma na superfície e outra que se constrói sem que o leitor o perceba (p. 89). Você pode, por exemplo, narrar a história de uma criança que, em uma festa de São João, deseja participar do lançamento de balões ao lado de seu avô, mas secretamente construir as condições para que se revele, no momento decisivo, que a narrativa trata da tomada de consciência pela criança de que as coisas sempre chegam ao fim.
4. Como as demais narrativas, um conto é composto de um *enredo*, caracterizado pela mudança de uma situação inicial. As ações narradas levam a um clímax, que se resolve em um desfecho. Para construir o enredo, concentre-se no seu personagem: quem ele/ela é? Como é sua personalidade? Como está, no início do conto? Como estará ao final dele? Que tipo de experiência promoveu essa transformação?
5. Lembre-se de que um conto é uma narrativa breve. Defina os personagens necessários para caracterizar a situação inicial e encaminhar a trama para sua complicação, o espaço em que a ação deve transcorrer e o tempo de duração dela. Lembre-se de que todos os elementos devem servir à construção do efeito desejado.
6. Considere, com cuidado, quem deverá narrar a história. Ela terá foco narrativo em primeira pessoa ou em terceira pessoa? O narrador conhecerá todas as informações a respeito do personagem ou só conhecerá algumas delas?
7. Defina a linguagem a ser usada na construção do conto. Ela deve ser coerente com a figura que narra. Por exemplo, se há um narrador infantil, a linguagem deverá se aproximar à de uma criança; se é um adulto que rememora uma passagem significativa de sua infância, a linguagem será outra.

É lógico!

Leitura 1 e **Leitura 2** destacaram elementos estáveis do gênero conto. O reconhecimento desses padrões o ajuda a resolver o problema que lhe é proposto: escrever um conto com base no poema.

Momento de elaborar

1. Redija a introdução de seu conto. Introduza seu protagonista por meio da descrição de características ou da apresentação de ações. Lembre-se de que nos interessamos mais por personagens que nos parecem singulares, únicos. Você pode incorporar ao personagem um traço ou um objeto que seja definidor de sua personalidade, como fez Guimarães Rosa em "Fita verde no cabelo".
2. Introduza logo algum elemento que desestabilize a situação inicial em que o personagem se encontra. Pode ser, por exemplo, um desejo ou um obstáculo que o fará sair de sua situação inicial e colocará a narrativa em movimento.
3. Desenvolva o enredo relatando as ações dos personagens até o momento do clímax. Não se esqueça de que tudo o que for narrado deve estar a serviço do efeito que você planejou.
4. Redija o desfecho, resolvendo o clímax e, assim, o conflito que moveu o personagem durante a narrativa. O que aconteceu com ele? Qual foi sua experiência?
5. Garanta que, durante todo o conto, sejam introduzidos detalhes a respeito do espaço e dos personagens que possam conferir à narrativa verossimilhança, isto é, a impressão de realidade.
6. Verifique se o uso de discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre pode enriquecer a construção de sua narrativa.
7. Dê um título ao conto.

Momento de avaliar

Esta produção será avaliada em quartetos.

Vocês devem utilizar a grade de critérios a seguir: apontem os itens que o colega realizou bem e ajudem-no a identificar e a aprimorar aspectos que não estão bem-feitos.

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

MODERNA

1	O conto remete à situação sugerida no poema de Manuel Bandeira e ao seu tema?
2	Os personagens são construídos de maneira verossímil e interessante?
3	Os fatos narrados formam uma sequência coerente, que apresenta uma situação inicial, um conflito, um clímax e um desfecho?
4	Os acontecimentos narrados no enredo são coerentes com a caracterização dos personagens?
5	A linguagem é adequada ao narrador? O uso de construções e expressões que não se adequam às variedades urbanas de prestígio, quando ocorre, é intencional e justificado?
6	O conto produz um efeito marcante? Todos os elementos do conto servem à construção desse efeito ou há elementos (descrições, personagens, diálogos, acontecimentos) que não são necessários para atingi-lo?
7	O título do conto é coerente com o sentido da narrativa?

Após os comentários, troquem os cadernos entre duplas para indicações de falhas na ortografia, na pontuação, na regência etc.

Momento de apresentar

Digite seu texto já corrigindo possíveis falhas na linguagem e aprimorando a produção com base tanto nas observações de seus colegas quanto naquilo que você percebeu lendo a produção deles. Muitas vezes, a leitura de textos de terceiros nos revela algo que pode ser modificado em nossa própria produção para torná-la mais eficaz ou interessante.

Capriche na diagramação, escolhendo um *layout* que valorize o texto. Você pode explorar o formato do título, inserir imagens, formatar o texto em colunas etc.

Os textos serão publicados no *blog* da turma. Aguarde as instruções do professor para postá-los e para convidar pessoas de fora da escola para acessá-los.

Sugerimos que você convide alguns alunos para organizar o *blog*. Eles devem criar uma página de abertura, com a explicação da produção, e uma lista com os títulos dos contos. Esses títulos devem ser *links* para as produções que os demais alunos encaminharão. Os organizadores devem usar recursos que tornem a página visualmente interessante.

Caso não seja possível contar com computadores para a digitação, você pode optar por pedir que os alunos manuscrevam os textos e, posteriormente, escaneá-los para disponibilizá-los em meio digital. Outra possibilidade é preparar uma coletânea com os textos manuscritos, que poderá ficar à disposição na biblioteca ou na secretaria da escola. Se houver um mural, a coletânea poderá ficar dentro de um saco plástico ali fixado para que seja possível retirá-la para leitura.

LEITURA 4

Esta atividade refere-se à estrutura do miniconto e dá continuidade à abordagem das particularidades estruturais e estilísticas dos gêneros literários, conforme indica a habilidade EM13LP49.

O conto tem sido definido, há muito tempo, pelo critério extensão. Trata-se de uma narrativa breve. Todavia, em meados do século XX e, em especial, a partir do século XXI, surgiram e se consolidaram narrativas ainda mais breves, os minicontos.

Leia o miniconto a seguir e responda às questões para compreender melhor esse tipo de narrativa.

Grêmio

Quando minha mãe morreu, eu acordava em Florianópolis. Na rodoviária de Porto Alegre pedi ao taxista que me levasse depressa. A viagem atrasara. Ele disse que, como o cemitério ficava perto do campo do Grêmio e tinha jogo naquela noite, o trânsito não estaria fácil. Passamos pelo clarão do estádio. O motorista ostentava quase um desconsolo, embora eu não tivesse confessado a qualidade íntima do velório. O padre soube observar meu suor. Horas depois forcei a chave para entrar no apartamento dela. Por que não tentar desde logo o que eu não ousara formular até ali? Virei-me. O cão rosnava. Preparava sua fúria para me atacar.

NOLL, João Gilberto. *Mínimos, múltiplos, comuns*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

Sabia?

KLÉBER LIMA/CB/D.A PRESS

João Gilberto Noll (1946-2017) é considerado um dos grandes prosadores brasileiros dos últimos 40 anos. Sua coletânea de minicontos *Mínimos, múltiplos, comuns* foi vencedora de um prêmio Jabuti e contribuiu para a consolidação do gênero no país.

Por dentro do texto

1. Qual é o primeiro conflito apresentado nesse miniconto?

1. O conflito consiste na tentativa obstruída (pelo atraso do voo, pelo jogo do Grêmio) do narrador de chegar ao velório de sua mãe.

2. Esse conflito se resolve antes do final do texto.

a) Como se dá a resolução dele?

2a. O conflito se resolve com a chegada ao velório e o reconhecimento do padre, com base no suor observado no corpo do narrador, de que se esforçara para não se atrasar.

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

MODELA

2b. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que as ações seguintes desvelam o sentido do conto.

3a. A observação sugere que não há familiaridade entre o filho e a casa materna, como revela a dificuldade para abrir a porta.

4. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que o narrador se refere à necessidade de formular a ideia de que ele e sua mãe estavam distanciados e de que precisaria encarar a morte dela.

b) A narrativa continua após a resolução desse conflito. Você considera desnecessário o que se conta depois dessa resolução?

3. A observação de que o narrador precisou "forçar a chave para entrar no apartamento" é importante para a narrativa.

a) O que ela sugere sobre a relação entre o filho e a casa de sua mãe?

b) Que outro fato confirma esse tipo de relação? O fato de o cão de sua mãe estranhá-lo a ponto de rosnar para ele.

4. A observação sobre a chave do apartamento leva o narrador a uma reflexão: "Por que não tentar desde logo o que eu não ousara formular até ali?". O que você supõe que o narrador precisaria "formular"?

5. Relendo o conto, percebe-se que, como no conto "Fita verde no cabelo", há duas histórias sendo contadas, uma delas sobre a dificuldade de um filho para chegar ao velório da mãe e, posteriormente, entrar na casa dela. Descreva o conflito que move a segunda história. 5. O conflito é a necessidade que o narrador tem de "formular", revisitar os acontecimentos que levaram ao afastamento prolongado entre ele e sua mãe e lidar com sua morte. Esses acontecimentos não são narrados, mas podem ser depreendidos do texto.

O gênero **miniconto** é caracterizado por produções bastante curtas. Por isso, sua leitura exige um leitor ativo, que seja capaz de preencher a narrativa, já que ela costuma ser apresentada sem detalhamento e com lacunas. Cabe ao leitor imaginar os fatos anteriores ao momento narrado, suas consequências sobre os personagens, as características destes, seus conflitos etc. Embora muito sintético, o miniconto apresenta, como o conto, sentido completo e efeito único e marcante.

Fala aí!

O conto de João Gilberto Noll trata de um aspecto da experiência da finitude não apresentado nas outras leituras: o sentimento de culpa, muito comum em pessoas em luto. O que você acha que o leitor deve aprender com o conto?

Permita que os alunos apresentem as suas leituras particulares do conto, inclusive apoiando-as nas experiências pessoais. Espera-se que notem que, ao mostrar a culpa, o conto indica a importância de valorizar a vida e as relações que temos durante nossa existência.

E SE A GENTE...
ESCREVESSE UM MINICONTO?

Sugerimos que a atividade seja tratada como estímulo para o processo criativo, dispensando uma avaliação rigorosa. Conte novamente com o grupo de alunos que o ajudou a postar os textos produzidos na seção **Experimentando ser contista**, uma vez que já estão familiarizados com a estrutura do *blog*. Caberá a eles explicar a produção e criar o sumário com os *links*.

Agora, você deverá exercitar sua capacidade de concisão e síntese. Sua tarefa será transformar seu conto, escrito a partir do poema de Manuel Bandeira, em um miniconto. Para isso, você deverá considerar o efeito que pretendia criar e eliminar tudo aquilo que poderia ser subentendido a partir das informações presentes na superfície do texto.

Leia seu texto para três colegas e ouça os textos deles. Vocês podem observar, por exemplo, se o texto está reduzido às informações essenciais, se elas permitem ao leitor entender toda a situação narrada e se o miniconto produz um efeito marcante.

Depois, faça uma revisão de seu miniconto, com ajuda dos colegas, e publique-o no *blog* da turma.

É lógico!

Para escrever o miniconto, você terá de eliminar as informações que podem ser subentendidas. Trata-se de uma atividade de abstração, uma vez que envolve a classificação dos dados para decidir se precisam ou não ser mantidos.

Bate-papo de respeito

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Veja o que disse Marina Colasanti sobre a forma como aborda o tema da finitude da vida. Em suas obras destinadas ao público infantojuvenil a autora também trata desse tema.

Tendo em conta esse depoimento e os textos deste capítulo, você considera que a literatura e a arte podem contribuir para lidarmos melhor com a morte? Se puder, apresente exemplos que sustentem sua opinião.

ZÔ GUIMARÃES/FOLHAPRESS

Eu sempre parto de um ponto, quando inicio um conto. Mas o ponto é mais amplo do que apenas "vou escrever sobre a morte". A morte, em si, não é meu tema. Meu tema são os sentimentos que a rodeiam. A aceitação ou a recusa. A convivência. O diálogo entre Vida e Morte.

Apud: RAMOS, Patricia de Lara. *O imaginário da morte na literatura infantil e juvenil contemporânea*: os contos maravilhosos de Marina Colasanti. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em História da Literatura) – Instituto de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. p. 195.

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

MODERNA

EXPERIMENTANDO +

LEITURA 5

Propomos a leitura de um fragmento de uma obra teórica acerca da morte, a qual chama a atenção para a dificuldade existente, na contemporaneidade, de falar do tema e de viver o luto. O texto interessa pela abordagem temática e, igualmente, pela exigência da aplicação de estratégias de leitura compatíveis com sua maior complexidade.

A maneira como lidamos com a morte transformou-se profundamente ao longo dos séculos. Durante a Idade Média, por exemplo, manifestações públicas muito intensas de dor individual pelo luto eram amplamente aceitas e esperadas, mesmo de figuras solenes como reis. O historiador francês Phillipe Ariès escreveu sobre essas transformações em *História da morte no Ocidente*, obra da qual foi retirado o excerto a seguir.

Hoje em dia não há mais resquícios, nem da noção que cada um tem ou deve ter de que seu fim está próximo, nem do caráter de solenidade pública que tinha o momento da morte. O que devia ser conhecido é, a partir de então, dissimulado. O que devia ser solene, escamoteado. É tácito que o primeiro dever da família e do médico é o de dissimular a um doente condenado a gravidade de seu estado. O doente não deve saber nunca (salvo em casos excepcionais) que seu fim se aproxima. O novo costume exige que ele morra na ignorância de sua morte. Já não é apenas um hábito ingenuamente introduzido nos costumes. Tornou-se uma regra moral. Jankélévitch o afirmava sem rodeios, em um recente colóquio de médicos sobre o tema "Deve-se mentir ao doente?", "O mentiroso", declara, "é aquele que diz a verdade [...]. Sou contra a verdade, passionalmente contra [...]. Para mim existe uma lei mais importante que todas as outras, que é a do amor e da caridade".

Vladimir Jankélévitch (1903-1985), filósofo francês.

[...]

Os parentes dos mortos são, então, coagidos a fingir indiferença. A sociedade exige deles um autocontrole que corresponde à decência ou à dignidade que impõe aos moribundos. No caso destes, como no do sobrevivente, é importante nada dar a perceber de suas emoções. A sociedade inteira se comporta como a unidade hospitalar. Se o moribundo deve ao mesmo tempo superar seu transtorno e colaborar gentilmente com médicos e enfermeiras, o infeliz sobrevivente deve esconder seu sofrimento e renunciar a recolher-se numa solidão que o trairia, continuando sem descanso sua vida de relações sociais, de trabalho e de lazeres. De outro modo, seria excluído, e essa exclusão teria uma consequência totalmente diferente da reclusão ritual do luto tradicional. Esta era aceita por todos como uma transição necessária e implicava comportamentos rituais, como as visitas obrigatórias de pêsames, as "cartas de condolências", os "auxílios da religião". Hoje, a reclusão tem o caráter de uma sanção análoga àquela que se abate sobre os desclassificados, os doentes contagiosos e os maníacos sexuais. Rejeita os consternados impenitentes para o lado dos associais. Quem quiser poupar-se desta experiência deve, portanto, conservar a máscara em público e só tirá-la na mais estreita intimidade. "Chora-se", diz Geoffrey Gorer, "apenas em particular, como nos despimos e descansamos apenas em particular", às escondidas.

Geoffrey Gorer (1905-1985), antropólogo inglês.

A sociedade hoje recusa reconhecer no *bereaved*, no homem atingido pelo luto um doente que ela, pelo contrário, devesse socorrer. Recusa-se a associar a ideia do luto à da doença. A velha civilidade era, a esse respeito, mais compreensiva, talvez mais "moderna", mas sensível aos efeitos patológicos de um sofrimento moral recalcado.

Gorer descobre, em nosso tempo cruel, a generosidade dos hábitos ancestrais, que protegiam o homem atingido pela morte de um ente querido. Durante seu luto, "ele tem mais necessidade da assistência da sociedade do que em qualquer outro momento de sua vida, desde sua infância e primeira juventude e, entretanto, é agora que nossa sociedade retira-lhe qualquer tipo de ajuda e recusa-lhe sua assistência. O preço dessa falta, em termos de miséria, solidão, desespero e morbidez, é muito elevado." [...] Perguntamo-nos então, assim como Gorer, se uma grande parte da patologia social de hoje não teria sua origem na expulsão da morte da vida cotidiana.

ARIÈS, Phillipe. *História da morte no Ocidente*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

Escamoteado: encoberto, escondido.

Sanção: aprovação ou reprovação de um comportamento.

Desclassificados: que não desfrutam de boa reputação, estima ou consideração.

Consternados: tristes, abalados, desolados.

Impenitentes: que persistem no erro, que não se arrependem.

Associais: que não têm capacidade de integração social.

Bereaved: enlutado, em inglês.

Patológicos: mórbidos, doentios.

Recalcado: reprimido.

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

EDIÇÃO MODERNA

Papo aberto sobre o texto

1. O autor avalia o tratamento conferido ao luto antigamente como positivo por considerá-lo mais sensível aos efeitos da morte de alguém próximo, já que protegiam o enlutado sem, entretanto, excluí-lo.

2. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que há uma espécie de controle exercido de maneira difusa em relação aos discursos sobre a morte. Por mais que seja possível falar sobre a morte de maneira abstrata, as falas dos enlutados são cerceadas pelo desejo de oferecer a eles alternativas para o sofrimento. Há um deslocamento do luto para campos especializados do conhecimento, como a psicologia e a psiquiatria.

1. **O autor opõe, no quarto parágrafo, as atitudes contemporâneas diante do luto à "generosidade dos hábitos ancestrais". A que se deve essa avaliação positiva do tratamento do luto no passado?**
2. **Você concorda que é difícil encontrarmos espaços em que possamos nos expressar a respeito da morte de pessoas próximas?**
3. **Releia o discurso de Geoffrey Gorer citado: "Chora-se [...] apenas em particular, como nos despimos e descansamos apenas em particular". Que imagem do ser humano contemporâneo é criticada pelo antropólogo? Explique sua resposta.**

3. A imagem de que o ser humano deve ser forte e impassível, daí descansar e chorar apenas na intimidade. A comparação entre essas ações e o ato de despir-se sugere que são consideradas impróprias para o espaço público.

Por dentro do texto

1. O autor indica que uma morte era um evento tratado com importância e gravidade por toda a comunidade.

1. **No primeiro parágrafo do texto, Phillipe Ariès afirma que a morte tinha, no passado, "um caráter de solenidade pública". Explique, com suas palavras, o que ele quer dizer.**
2. **Na sequência, o autor afirma: "É tácito que o primeiro dever da família e do médico é o de dissimular a um doente condenado a gravidade de seu estado". Explique sua ideia.**
3. **Releia: "Os parentes dos mortos são, então, coagidos a fingir indiferença". Qual é o valor semântico da conjunção "então" nesse trecho? Explique sua resposta.**
4. **De que maneira a expressão destacada em "o infeliz sobrevivente deve esconder seu sofrimento e renunciar a recolher-se numa solidão que o trairia, continuando sem descanso sua vida de relações sociais, de trabalho e de lazeres" revela o posicionamento do autor diante do conteúdo que apresenta?**
5. **A obra *História da morte no Ocidente* é o resultado de um estudo feito pelo autor. Como isso se revela no texto?**

2. A frase, referindo-se ao fato de que a morte se tornou um assunto proibido, afirma ser esperado que a família e o médico dissimulem a gravidade da situação diante do doente.

! Verifique se o aluno compreendeu que "é tácito" é o mesmo que "está implícito", portanto, Ariès está constatando e não recomendando a dissimulação da morte próxima.

3. A conjunção "então" indica que o trecho é uma conclusão acerca de algo já dito, no caso a ideia de que não se deve apresentar ao moribundo seu quadro real.

4. A expressão indica que a continuidade da vida social não se dá por vontade ou prazer, mas por imposição que desgasta, provoca sofrimento.

5. Isso se revela pela costura do discurso do autor com as vozes de outros especialistas que são citados por ele. O conjunto de estudos permite a construção da teoria que está sendo apresentada.

E SE A GENTE...

PARTICIPASSE DE UMA MESA-REDONDA?

! A atividade propõe a definição de um posicionamento acerca de uma questão dada, construído com base na análise de textos jornalísticos. É nosso objetivo, em consonância com a habilidade EM13LP12, que o aluno progressivamente substitua a formação de opiniões sem embasamento por aquela formada a partir da análise criteriosa da realidade e mantida em coerência com ela.

Apesar de serem reflexões bastante prestigiadas entre estudiosos do tema, as teses de Phillipe Ariès não são unânimes. Na verdade, a produção do conhecimento é um processo caracterizado pela recusa a considerar qualquer ideia como verdade definitiva. Muitos estudiosos consideram, contrariamente a Ariès, que a morte ocupa um espaço significativo do debate público e do imaginário popular hoje, principalmente por sua vasta representação no campo jornalístico e em produtos culturais, como séries de televisão e filmes.

Fala aí!

Você acha que a pandemia de Covid-19, em 2020, alterou a fala sobre a morte do cidadão comum nos meios de comunicação?

Espera-se que os alunos mencionem o esforço de alguns jornais de TV ou impressos para individualizar os mortos e evidenciar a dor das famílias de modo a não reduzir a tragédia a números.

Etapa 1 – Preparação para a mesa-redonda

Dividam-se em grupos de até quatro alunos. Cada grupo deverá analisar uma edição de jornal ou de telejornal para fazer um levantamento de notícias, reportagens, artigos de opinião e crônicas que abordem, de alguma maneira, o fenômeno da morte. Após o contato com os textos (que os alunos poderão dividir entre si), cada grupo deverá fazer uma discussão para analisar o que foi observado. Vocês devem responder a algumas perguntas:

a) A representação da morte é frequente em jornal?
b) A que fenômenos essa representação está relacionada: dados de saúde pública, relatos sobre violência urbana, homenagens a alguém que faleceu etc.?
c) A que aspectos do fenômeno os textos dão destaque?
d) Há espaço para a representação da dor e do luto dos envolvidos? Se sim, como essa representação é feita?

Em seguida, devem discutir a seguinte questão:

"A representação da morte nos jornais brasileiros contraria a afirmação de Phillipe Ariès de que houve uma 'expulsão da morte da vida cotidiana'?".

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

Etapa 2 – Realização da mesa-redonda

O professor determinará a duração da mesa-redonda e escolherá dois alunos que terão a função de mediadores. Cada grupo deverá apontar um porta-voz para compor a mesa debatedora. Esses alunos deverão se sentar no centro de um círculo formado pelo restante dos alunos, que ficarão responsáveis pela avaliação dos participantes.

É importante que você indique previamente os mediadores, para que possam definir as regras.

1. **Um dos mediadores deverá dar início à mesa-redonda expondo as regras de participação: quanto tempo os participantes têm para a fala inicial, como devem pedir a palavra durante a discussão do tema e quais comportamentos são vetados. Em seguida, deverá apresentar o tema e selecionar um aluno para iniciar a apresentação.**
2. **Os porta-vozes deverão se revezar, apresentando brevemente a posição do grupo e sustentando-a com a análise dos textos jornalísticos.**
3. **Em seguida, os mesmos porta-vozes, respeitando os turnos de fala para garantir que os raciocínios sejam expostos de forma completa, devem se contrapor às ideias das quais discordam ou completar ideias com as quais concordam.**
4. **Os membros dos grupos fora da mesa debatedora podem optar por integrá-la, caso desejem explicar melhor uma ideia ou expor um argumento ainda não apresentado. Nesse caso, o membro deve se deslocar até a mesa debatedora na passagem de um turno de fala para tomar o lugar de seu porta-voz.**
5. **Os mediadores têm a responsabilidade de fazer a discussão progredir, impedindo que as falas sejam redundantes ou que comecem a escassear.**
6. **Todos os participantes devem estar atentos ao uso da linguagem, que deve ser monitorada, pois a mesa-redonda é uma situação de comunicação formal. É importante também garantir que a altura da voz e o ritmo da fala estejam adequados, permitindo a todos compreender o que é dito.**
7. **No final do tempo previsto, o segundo mediador encerrará a mesa-redonda fazendo uma breve síntese dos principais pontos discutidos e agradecerá aos participantes.**

Etapa 3 – Avaliação da mesa-redonda

A participação dos porta-vozes e dos mediadores deverá ser avaliada pelos alunos que não chegaram a ocupar a mesa debatedora. A avaliação deverá se basear nos itens da etapa 2. Leiam, uma a uma, as orientações e opinem se foram adequadamente realizadas.

É lógico!

Para confirmar as afirmações do historiador Phillipe Ariès, você recorrerá à decomposição: analisará exemplos dos jornais para chegar a uma visão do conjunto. Depois, fará uma comparação buscando regularidades entre o que o especialista afirmou e o que foi observado.

A **mesa-redonda** é um gênero semelhante ao debate, mas seus participantes têm como objetivo apresentar pontos de vista e desenvolvê-los para aprofundar o conhecimento de um tema. Mesmo que sejam apresentadas ideias discordantes, o objetivo da discussão não é o confronto ou a sinalização de divergências.

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

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

EXPRESSÃO

Como as religiões veem a finitude?

Gabriela A. Valente discute, em "Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões", o modelo de laicidade brasileiro. *Pro-Posições*. Campinas, v. 29, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v29n1/0103-7307-pp-29-1-0107.pdf> (acesso em: 11 jul. 2020).

Este projeto tem como finalidade apresentar as diversas formas que a humanidade encontrou para lidar com o tema da finitude da vida. Para isso, cada grupo deverá entrar em contato com um ou mais representantes de uma religião e entrevistá-lo(s). O resultado será um conjunto de depoimentos em vídeo.

Etapa 1 – Montagem dos grupos

Inicialmente, os alunos deverão se dividir em grupos de até quatro pessoas. É importante que um de vocês se responsabilize por coordenar as ações do grupo (agendar reuniões, viabilizar as filmagens, encontrar o(s) depoente(s), garantir que as tarefas sejam cumpridas nos prazos etc.) e que haja alguém responsável por colher o depoimento (elaborar o roteiro, procurar o(s) depoente(s), conduzir a entrevista etc.). Os outros dois ficam responsáveis pela edição e pelo preparo do material para publicação.

Evidentemente, espera-se que todos os membros participem das diversas funções, mas a distribuição de responsabilidades contribui para o bom andamento do trabalho.

Depois, devem fazer um sorteio para que cada grupo fique responsável por uma religião ou doutrina. É necessário que haja grupos responsáveis por entrevistar representantes do cristianismo, de religiões de matrizes africanas, de religiões indígenas, do islamismo, do judaísmo, do budismo, do espiritismo etc.

Etapa 2 – Planejamento da entrevista

Nesta etapa, o grupo deverá selecionar um representante da religião designada. Esse representante deve ser alguém com autoridade institucional para falar em nome da religião: padre, pai de santo, ministro, monge, rabino etc.

Também deverá ser definida a maneira de colher o depoimento. Isso pode ser feito pessoalmente, com a filmagem por meio de um *smartphone*, ou por videoconferência. Há diversas plataformas que possibilitam que a videoconferência seja gravada, o que permitirá o registro do depoimento.

Um integrante do grupo deve preparar o esboço do roteiro que será apresentado ao representante da religião para que ele norteie sua fala. Esse roteiro deverá ser discutido com o grupo, que poderá reformulá-lo como achar pertinente.

É importante que o roteiro seja feito após uma pesquisa sobre a religião. É preciso lembrar que qualquer religião, visão de mundo ou sistema de crenças deve ser tratado de maneira respeitosa, o que exige sensibilidade e disposição para ouvir e entender a perspectiva a partir da qual compreende o mundo.

Etapa 3 – Registro do depoimento e montagem do vídeo

Para a gravação do depoimento, é fundamental que vocês permitam que seu entrevistado se sinta à vontade para falar sobre suas crenças. Isso proporcionará um depoimento mais franco e, por isso, mais rico. Tentem garantir uma quantidade razoável de material, para que vocês possam editar o vídeo e montá-lo posteriormente. Lembrem-se de que organizar uma segunda situação para a captação do depoimento apresentaria dificuldades adicionais.

Para editar o vídeo, de até dois minutos, um programa simples de edição é suficiente. Há diversos disponíveis gratuitamente e eles podem ser utilizados em computadores ou em *smartphones*. Selecione os trechos do depoimento mais relevantes para os objetivos definidos. Esses trechos não devem ser excessivamente editados, já que é obrigatório garantir fidelidade ao que foi dito.

Etapa 4 – Divulgação dos depoimentos

Organizem uma seção com a exibição dos vídeos em sua escola. Caso mais de uma turma tenha produzido esse material, juntem-se para ver o resultado coletivo.

Vocês também podem incluir os vídeos no *blog* da turma para que sejam apreciados por um público amplo. Para isso, será preciso enviar os vídeos previamente a uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Também é fundamental que vocês tenham obtido autorizações dos entrevistados para essa divulgação pública.

Recado final

Como vimos, a maneira como nos relacionamos com o fato inexorável da finitude de nossa vida passou por mudanças profundas ao longo da história. Hoje, a discussão sobre esse assunto é incomum no ambiente não especializado, e isso pode ter implicações graves para a maneira como (não) lidamos com esse fato tão assustador quanto natural. Nesse contexto, manifestações artísticas diversas parecem assumir a tarefa de representar essa finitude, e essa tarefa é importante na medida em que nos permite refletir sobre esse fenômeno. Mas vale lembrar que essa reflexão não deve se esgotar em si mesma, e sim permitir uma investigação honesta sobre nossa maneira de viver. Compreender nossa finitude nos permite viver de maneira mais consciente.

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

MODERNA

CAPÍTULO

3

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

Saúde é o que interessa?

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

Se alguém lhe perguntasse qual é o padrão de beleza mais difundido em nossa sociedade atualmente, o que você responderia? Quais critérios utilizaria para chegar a uma resposta?

Modo como um grupo de indivíduos define o que é beleza física. Uma comunidade indígena brasileira, países de origem muçulmana ou países africanos podem apresentar concepções completamente diferentes sobre o que é "belo", por exemplo. O padrão de beleza muda de acordo com o período histórico e com o contexto sociocultural.

FIONA HANSON/PA IMAGES/GETTY IMAGES

DIANE BONDAREFF/AP/GLOWIMAGES

Padrão de beleza representado pela boneca Barbie nos anos 1960, em que todas as bonecas possuem praticamente o mesmo rosto, e nos dias de hoje, em que temos um indicativo de representação de beleza de forma mais ampla e próxima da realidade.

Neste capítulo, vamos refletir sobre corpo, saúde e padrões de beleza, procurando enriquecer a discussão com elementos sociais, históricos e culturais, além de problematizar alguns efeitos que o olhar padronizado pode gerar, principalmente nos jovens.

A ginástica será a nossa prática corporal central, uma vez que ela se constitui em uma modalidade bastante praticada quando o assunto é exercício físico. Ela nos ajudará a enriquecer e aprofundar nossas discussões e vivências sobre saúde e beleza.

É lógico!

Definir um padrão é uma habilidade do pensamento computacional. Seu uso pode ter objetivos diversos: no caso, identificar o "padrão de beleza" é reconhecer um conjunto de características comuns a indivíduos que têm sido considerados belos, desconsiderando a diversidade.

O objetivo deste capítulo é situar a ginástica, vivenciada em dois momentos diferentes, no campo de um conceito amplo de saúde e na realização de um debate sobre corpo e padrões de beleza, contextualizados histórica e culturalmente. Serão fornecidos subsídios para se pensar a juventude e a experiência da finitude nesse contexto, debatendo as pressões, a necessidade do autoconhecimento e da autoaceitação, o *bullying* e as demais influências exercidas pelas instituições sociais (escola, família, religião, entre outras). É importante frisar que as práticas corporais são nosso foco principal, então procure partir delas e de seus exemplos para aprofundar o debate no campo da Educação Física, não relativizando nossa especificidade. Como salienta a BNCC do Ensino Médio, é muito importante, ao longo dessa etapa, levar os alunos a refletir sobre os projetos de vida e como eles podem ser debatidos no contexto da sociedade moderna. Nesse sentido, procuramos aproximar as discussões da realidade dos alunos, de forma que eles se sintam parte do processo de construção da aprendizagem. Serão desenvolvidas, principalmente, as habilidades EM13LGG202, EM13LGG304, EM13LGG501, EM13LGG502 e EM13LGG503.

Discuta com os alunos, de forma introdutória, como o padrão de beleza muda ao longo do tempo, o que pode ser observado nas mudanças da boneca Barbie, por exemplo. Atualmente, apesar de identificarmos em algumas marcas iniciativas de maior representatividade, ainda há predominância do modelo europeu (branco, alto, magro) como ideal de beleza, o que reforça a necessidade de refletir sobre os impactos desses padrões sociais sobre a juventude.

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

BORA PRA QUADRA ?

Ginástica localizada

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

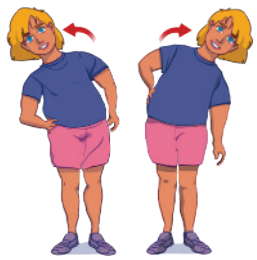
Já pensou em experimentar a ginástica localizada como uma possibilidade de exercício para alcançar a longevidade com saúde e qualidade de vida?

Lembra?

A ginástica localizada é uma modalidade de ginástica de condicionamento físico, grupo voltado ao exercício orientado, à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da aptidão física e à modificação da composição corporal. De forma específica, a ginástica localizada propõe exercícios voltados a determinada região do corpo, como, por exemplo, membros inferiores, superiores ou abdômen.

Nesta atividade, focaremos a musculatura do abdômen e de outros grupos musculares do tronco. Procure realizar as sequências a seguir de acordo com as orientações e cuidados do seu professor, para que não corra riscos de se machucar ao longo da aula.

1. 3 séries de 10 abdominais supra (exercício tradicional no solo).

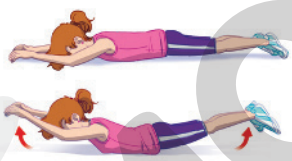


2. 3 séries de 10 abdominais oblíquos (fazer em pé sem carga).

3. 3 séries de 10 abdominais infra (em decúbito dorsal, fazer a elevação das pernas, apoiando as mãos abaixo da coluna lombar).

Posição que assumimos quando estamos deitados com a barriga para cima.

4. 1 série de 20 segundos de prancha no solo.



5. 3 séries de 10 abdominais *superman*.

6. 1 série de 20 segundos de prancha lateral (executar nos dois lados do corpo).

Você deve cumprir todos os exercícios propostos, respeitando os períodos de descanso e repetições solicitados pelo seu professor. O objetivo é que todos realizem a aula de maneira padronizada, replicando os exercícios propostos.

Roda de conversa da vivência

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

1. Como sabemos, nossos corpos são finitos, isto é, estamos todos sujeitos ao processo natural de envelhecimento. Você já tinha pensado sobre a importância de realizar exercícios físicos para ter uma vida longa e saudável?
2. Como você se sentiu durante a realização da sequência? Conseguiu realizá-la até o fim?
3. Considere a experiência coletiva de experimentação com a ginástica localizada e reflita sobre os pontos a seguir.
   - **a)** O que você acha das aulas de ginástica em que os exercícios são padronizados para todos os alunos? Você avalia que isso é saudável?
   - **b)** O que poderia ser feito em uma aula coletiva para que os efeitos da padronização fossem minimizados?

ILUSTRAÇÕES: RODRIGO PASCOAL LOPES DA SILVA

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

MODERNA

Assista previamente ao curta-metragem "Em busca do corpo perfeito". Sabemos que, muitas vezes e por diversos motivos, a escola não possui recursos audiovisuais. Assim, uma possibilidade é indicar que os alunos assistam ao curta em casa ou mesmo pelo celular, já que o vídeo possui apenas oito minutos. O debate propiciado pelo curta-metragem visa auxiliar os alunos a refletir sobre os padrões de beleza vigentes e os efeitos deletérios que podem causar. Nesta atividade, trabalharemos, principalmente, as habilidades EM13LGG502 e EM13LGG304.

LEITURA 1

Procure na internet e assista ao curta-metragem *Slimtime* (2010) — "Em busca do corpo perfeito", em tradução livre para o português —, dos diretores Bertrand Avril, Pierre Chomarat, David Dangin e Thea Matland. Nele, um marido acompanha sua esposa a uma clínica bastante diferente. Em seguida, responda às questões.

1a. O curta-metragem promove uma reflexão sobre a padronização dos corpos, em especial sobre um modelo que afeta principalmente as mulheres, uma vez que o único homem representado atua apenas como espectador. Isso fica evidente na animação, devido à indicação de que há uma "fábrica" para encaixar todas as mulheres em um mesmo perfil (magro e longilíneo), considerado um padrão de beleza em muitas culturas atualmente.
Pontue, com os alunos, que a pressão estética parece atingir principalmente as mulheres, que são cobradas socialmente para estarem maquiadas, parecerem sempre mais jovens, estarem com as unhas e cabelos bem cuidados, serem magras, sendo ainda estimuladas com frequência a fazer cirurgias plásticas, entre outros procedimentos, para serem aceitas em vários espaços (fato que pode ser observado no curta). Apesar disso, é importante salientar que os homens também sofrem cobranças, mesmo que menores, que precisam ser levadas em consideração (ser fortes e musculosos, por exemplo). Compreender essas questões é fundamental para a formação crítica dos jovens, uma vez que elas influenciam diretamente nas expectativas do que é ser mulher/homem na sociedade, gerando diversas frustrações.

1b. Espera-se que os alunos concluam que a mensagem está relacionada à importância de valorizar o próprio corpo, que se encaixar em um padrão de beleza não é determinante para a felicidade e a saúde. Abra espaço para que os alunos tragam outras hipóteses. Uma discussão que pode surgir refere-se à falta de disciplina ou dedicação da personagem principal, que não alcança o resultado esperado. Isso pode fomentar um debate sobre o quanto ainda somos reféns do julgamento dos outros (até mesmo o nosso, enquanto espectadores), o que muitas vezes atrapalha nossa expressão individual.

Papo aberto sobre o texto

1. **No curta-metragem, conta-se a história de uma mulher, aparentemente acima do peso, que vai até uma "fábrica de corpos" com o objetivo de passar por uma transformação, isto é, ficar exatamente igual às demais mulheres em cena, altas e magras.**
   a) Como a atitude da mulher e a existência de uma "fábrica de corpos" podem ser relacionadas à discussão sobre padrões de beleza?
   b) Ao passar por todo o processo da fábrica, a personagem sai, surpreendentemente, da mesma forma que entrou, quebrando a expectativa do espectador. Levante hipóteses: qual é a principal mensagem deixada pelo autor do curta-metragem ao propor esse desfecho?
2. **Associe a temática abordada no curta à reflexão instigada pela vivência anterior com a ginástica.**
3. **Debata com seus colegas: a beleza é infinita, isto é, dura para sempre? Qual é o impacto da pressão social para se encaixar em determinados modelos?**

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos associem a "fábrica" de padronizar corpos à padronização dos exercícios na vivência. Ressalte que, assim como a personagem principal do curta, precisamos ter consciência sobre as individualidades e as limitações de cada um.

3. Auxilie os alunos, durante o debate, a entrar em contato com a experiência da finitude, ressaltando que a juventude é passageira e que, desse ponto de vista, é pouco proveitoso empenhar-se para alcançar padrões de beleza inatingíveis. Leve-os a perceber que é muito mais saudável aproveitar todas as etapas da vida, respeitando suas características e tentando não se adequar a padrões. Vale ressaltar que, atualmente, algumas mídias interferem muito na forma como o jovem se vê; assim, explique que é preciso ter um olhar crítico sobre todas as informações que recebemos e avaliar os impactos dessa pressão.

LEITURA 2

Nos textos a seguir, diferentes autores discutem, em um artigo científico, uma entrevista e uma reportagem, diversos temas relacionados à saúde, como padrões de beleza e a força da mídia, segregação dos que não se encaixam, gordofobia, obesidade, entre outros. Leia-os com atenção.

Os textos a seguir e as atividades relacionadas visam promover uma reflexão sobre padrões de beleza e a forma como as mídias (atualmente, as redes sociais ganham muita força nesse debate) influenciam na concepção de corpo "perfeito". Procure recuperar o conceito de saúde, caso os alunos não se lembrem, e debater sobre as variáveis coletivas (interferências sociais, econômicas, culturais, entre outras) e individuais (alimentação, tabagismo, consumo de álcool e drogas, sedentarismo, entre outras) pertinentes à conversa. Por fim, tematize a obesidade, apresentando seus possíveis riscos à saúde (doenças associadas), mas sem desconsiderar a visão, por vezes discriminatória, que a sociedade constrói acerca do excesso de peso, apoiada em um falso discurso de saúde. Nesta seção, trabalhamos, principalmente, as habilidades EM13LGG202, EM13LGG304 e EM13LGG502.

Texto 1

Corpo, mídia e status *social: reflexões sobre os padrões de beleza*

A preocupação com a boa forma e beleza acompanha a humanidade desde os primórdios. Na Grécia Antiga, valorizava-se o nu masculino e o homem deveria mostrar um corpo forte, exercitado; na Idade Média, ao contrário, o corpo não poderia ser exibido, por causa do misticismo religioso. Já no fim da Idade Medieval começa um culto pelas formas corporais. No Renascimento fazia parte da "disciplina" do corpo aristocrático saber dançar e, consequentemente, apresentar um corpo belo. Percebe-se que em cada época houve um estereótipo aceitável de boa forma e beleza.

[...] a estética corporal serve como divisor social, na medida em que exclui os que não estão de acordo com os arquétipos difundidos principalmente pelos meios de comunicação de massa.

[...] Essa discriminação se estende em todo o âmbito social, seja para encontrar um emprego, um namorado, ou nos comentários maldosos feitos por outros indivíduos nas ruas e na própria mídia, que ajudam a reforçar os estereótipos de (im)perfeição.

Atualmente, os meios de comunicação de massa têm sido um importante veículo na divulgação e construção dos padrões de beleza e de exclusão social [...]. A mídia, por meio dos discursos publicitários e jornalísticos, mostra que para ser considerado belo é necessário ter um corpo perfeito (lê-se magro), e para obtê-lo qualquer sacrifício é válido.

FLOR, Gisele. Corpo, mídia e *status* social: reflexões sobre os padrões de beleza. *Rev. Estud. Comun.*, Curitiba, v. 10, n. 23, p. 267-274, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view/22317/21415>. Acesso em: 9 abr. 2020.

Arquétipos: modelos, padrões, paradigmas.

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

Indicamos o artigo "Atividade física e saúde: discursos que controlam o corpo", de Elaine Melo de Brito Costa e Silvana Venâncio. Revista *Pensar a Prática* 7(1), mar. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/66/65>. Acesso em: 7 jul. 2020. Nele, as autoras aprofundam o debate sobre o discurso da atividade física enquanto sinônimo de saúde, ao passo que temos a mídia, a tecnologia e a própria ciência apontando outras interfaces. Esse artigo proporcionará um aprofundamento nas reflexões que são abordadas no capítulo, auxiliando na condução dos debates propostos.

Sugerimos, também, a leitura da reportagem "Como o conceito de beleza se transformou ao longo dos séculos?", escrita por Laís Semis e publicada na revista *Nova Escola* (1º out. 2014). Ela pode servir para aumentar suas referências e auxiliar na condução do debate com os alunos. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3414/como-o-conceito-de-beleza-se-transformou-ao-longo-dos-seculos>. Acesso em: 16 abr. 2020.

Texto 2

Alexandra Gurgel: "Eu era gordofóbica comigo e com os outros"

De acordo com dados do Ministério da Saúde, 52,5% dos brasileiros estão acima do peso "ideal". Os esforços institucionais e sociais, no entanto, não vão no sentido de acolher essa significativa parcela da população, mas de discriminá-la e estigmatizá-la.

Assim surge a gordofobia, que é o conjunto de opressões sofridas pela pessoa gorda. O preconceito muitas vezes se inicia dentro do núcleo familiar, em um misto de pressão estética e de desvalorização de quem está fora do padrão de beleza eurocêntrico.

Para além dos círculos sociais, a pessoa gorda também sofre discriminação que prejudica a carreira, a saúde e direitos como o de ir e vir pela cidade. Uma das bandeiras levantadas pela antigordofobia é sobre a mobilidade urbana, que constrange e exclui a população obesa com roletas, catracas, assentos e portas em tamanho reduzido.

[...]

***CLAUDIA*: Para além de minar a autoestima e autopercepção, a gordofobia também é estrutural. Como você a vê agir?**

Alexandra Gurgel: A partir do momento em que a pessoa gorda não é contratada porque é gorda, que existe um corte no sistema de concurso público para pessoas com IMC acima de 40, que eu não consigo passar na catraca de ônibus, que eu não consigo sentar na cadeira do avião, isso se torna um problema estrutural. A pessoa é vista como doente, como uma pessoa que não tem saúde. Ninguém quer saber do exame de sangue da Gisele Bündchen, de uma pessoa magra, mas a pessoa gorda pode estar andando na rua e alguém está pensando que ela é doente por ser gorda.

Eu tenho uma amiga que tem que fazer exames e não cabe na máquina de ressonância magnética. Ela tem que fazer exame de sangue em pé, porque não cabe na cadeira. [...] Uma pessoa gorda não é aceita nem pelo obstetra. Ela não é aceita nos hospitais públicos! Não tem maca para pessoa obesa ter filho. [...] Se é doente, como é que você não consegue tratar o doente?

BRAGA, Camila Bahia. Alexandra Gurgel: "Eu era gordofóbica comigo e com os outros". *Claudia*, 31 mar. 2017. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/alexandra-gurgel-eu-era-gordofobica-comigo-e-com-os-outros/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

Eurocêntrico: característica daquele que tende a interpretar o mundo segundo padrões exclusivamente europeus.

Mobilidade urbana: possibilidade de se deslocar pela cidade, por meio de soluções como ônibus, carro, metrô etc., com o intuito de estabelecer e desenvolver relações sociais e econômicas.

Texto 3

O excesso de peso e a saúde

[...]

Em uma passagem de *Duplo eu*, Navie recebe o diagnóstico de obesidade mórbida de um médico, que recomenda que ela perca peso. Outros aspectos de sua saúde, porém, estão normais: coração, pressão, glicemia.

É uma situação com a qual quem está acima do peso pode se identificar. Ao *Nexo* o psiquiatra Marcel Higa Kaio, coordenador do Programa de Atendimento aos Transtornos Alimentares da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), explicou que a associação direta entre apresentar excesso de peso e estar doente pode ser equivocada.

"Existem situações isoladas de pessoas acima do peso que não apresentam quaisquer outras alterações clínicas que caracterizem uma doença, ou seja, não há necessidade de tratamento", diz Kaio. "Se o indivíduo está acima do peso e apresenta hipertensão arterial, diabetes, dores articulares, problemas cardíacos, evidentemente estamos falando de uma série de consequências que o sobrepeso e a obesidade podem causar. São doenças que acometem mais frequentemente quem está acima do peso desejado."

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define **obesidade** como um acúmulo excessivo de gordura corporal que pode atingir graus capazes de afetar a saúde. Existem algumas formas de classificar e diagnosticar a obesidade. Uma das mais comuns se baseia no cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC ou Índice de Quetelet). A fórmula utilizada é:

$$\text{IMC} = \text{massa corporal atual (kg)} / [\text{altura (cm)}]^2$$

Os resultados são avaliados de acordo com uma tabela que qualifica o nível em que cada um se encontra. O uso do IMC é indicado apenas para adultos, tendo em vista que crianças e adolescentes apresentam muita instabilidade nos resultados devido às frequentes alterações corporais decorrentes do crescimento. Os postos de saúde costumam utilizar tabelas que consideram a idade como uma variável para, assim, realizar uma avaliação mais precisa.

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

MODERNA

Para Navie, o papel do médico deveria ser o de se certificar da saúde do paciente e alertar sobre riscos relacionados ao seu estilo de vida, do consumo de álcool à falta de exercícios. "Mas alguns médicos possuem crenças pessoais – gordofóbicas – que influenciam seu discurso. Na França, temos entidades que denunciam essas práticas e ajudam pessoas obesas a buscarem tratamento sem ter medo", disse a autora ao *Nexo*. O grande perigo, diz Navie, é que essas pessoas deixem de ir ao médico depois de serem atendidas por um profissional gordofóbico.

LIMA, Juliana Domingos de. Como esta HQ trata de obesidade e gordofobia. *Nexo*, 23 ago. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/08/23/Como-esta-HQ-trata-de-obesidade-e-gordofobia>. Acesso em: 5 abr. 2020.

Biblioteca cultural

A história em quadrinhos *Duplo eu*, lançada no Brasil em 2009 pela Editora Nemo, é autobiográfica e aborda a luta da autora contra a obesidade, a gordofobia e a pressão para ser magra a qualquer custo. Ele foi escrito pela roteirista e jornalista Navie e ilustrado pela artista Audrey Lainé, ambas francesas.

Por dentro dos textos

1b. Resposta pessoal.
Apesar das variações contextuais, podemos dizer que o padrão de beleza, para o contexto brasileiro em geral, ainda é o branco, alto e magro (ênfase na musculatura para homens e cabelos compridos para mulheres).

1. De acordo com o texto 1, é possível perceber que o padrão de beleza e a compreensão de corpo mudaram bastante ao longo da história.

a) Como o corpo foi tratado em cada época citada?

b) Atualmente, qual padrão de beleza você considera predominante em seu contexto?

c) Acredita que ele pode mudar?

1a. De acordo com o texto, na Grécia Antiga, o homem deveria portar um corpo forte e exercitado; na Idade Média, o corpo deveria ser escondido, e, ao fim dela, a exibição do corpo começa a ser valorizada; no Renascimento, por fim, era importante saber dançar e apresentar um corpo belo.

2. Observe as mídias (TV, revistas, mídias sociais).

a) Como contribuem para a valorização de um determinado padrão de beleza, em detrimento de outros?

b) O que isso pode gerar?

3. No texto 2, a entrevistada relata que, muitas vezes, as pessoas, apenas ao olharem para uma pessoa gorda na rua, acreditam que ela esteja doente.

a) A partir de uma concepção ampliada de saúde, é possível considerar uma pessoa "saudável" apenas olhando para ela?

b) No **texto 3**, como o psiquiatra Marcel Higa Kaio explica a relação entre excesso de peso e saúde?

De acordo com o psiquiatra, é preciso avaliar caso a caso. Segundo ele, a associação direta entre excesso de peso e doença é equivocada: há casos de pessoas obesas sem qualquer alteração clínica e casos de pessoas obesas com doenças associadas.

Lembra?

A **saúde** é um conceito complexo que reúne não apenas questões como boa alimentação, realização de exercícios físicos, sono de qualidade, ausência de doenças, entre outras, mas também elementos históricos, econômicos e sociais, como o acesso a transporte, lazer, educação e moradia, sendo definida como um equilíbrio entre aspectos individuais e coletivos.

4. De acordo com o texto 3, a obesidade é um fator de risco para o surgimento de outras doenças.

a) Quais são essas doenças?

4a. Diabetes, hipertensão, problemas cardíacos, entre outras.
Explique aos alunos que a pessoa obesa precisa ser acompanhada por profissionais da saúde para que lhe seja ofertado um atendimento adequado.

b) No **texto 2**, vimos que a gordofobia é o preconceito e a discriminação sofridos por pessoas acima do peso. De acordo com esse texto e com o **texto 3**, como essa prática pode afetar o acesso à saúde, a bons tratamentos e aos espaços públicos, no caso de pessoas obesas?

c) Que ações poderiam ser realizadas para melhorar o dia a dia e a autoestima das pessoas obesas e combater a gordofobia?

1c. Resposta pessoal.
Estimule os alunos a observar que já é possível identificar algumas iniciativas das marcas em ser mais representativas em suas propagandas, a fim de contemplar a maioria dos consumidores, que, muitas vezes, não se encaixam nesse padrão.
Eles devem considerar que o padrão de beleza pode mudar ao longo da história, sendo influenciado por diversos fatores.

2a. As mídias influenciam o imaginário social acerca do que é considerado "belo" na medida em que os programas e propagandas valorizam normalmente apenas um padrão corporal (branco, alto, magro, cabelos lisos, entre outros).

2b. Pode gerar a exclusão social daqueles que não se adéquam, preconceito e baixa autoestima.
Ajude os alunos a perceber que a valorização de um único padrão de beleza, mesmo que de forma inconsciente, leva aqueles que não se encaixam nesses parâmetros a pensar que não são "bonitos", o que gera pressão, principalmente nos jovens, para tentar se adequar. Com isso, é possível identificar que a juventude tem ficado ansiosa, deprimida e mais suscetível não apenas a sofrer o *bullying*, mas também a cometê-lo. A busca pelo corpo perfeito pode estimular comportamentos compulsivos, além de tristeza, ansiedade, vergonha, entre outros. É preciso identificar essas influências, ter um olhar crítico sobre elas e cobrar das marcas que procurem valorizar a diversidade, e não criar padrões inatingíveis de beleza.

3a. Não. Espera-se que os alunos articulem a complexidade do conceito de saúde com a necessidade de uma análise mais ampla para avaliar o estado de alguém.

Nem mesmo exames, como pontuado nos textos 2 e 3, deveriam ser considerados fatores únicos de análise.

4b. O discurso gordofóbico de alguns médicos pode fazer com que as pessoas obesas não se sintam à vontade para buscar tratamentos. Além disso, os espaços públicos não estão preparados para receber essa parte da população, o que gera situações vexatórias e que contribuem para o imaginário social de que elas estão fora do padrão. Explique aos alunos que há, ainda, a atribuição de culpa à pessoa gorda, sinalizando que é preguiçosa ou não tem força de vontade para perder peso.

4c. Resposta pessoal. É importante que os alunos tenham conhecimento sobre como muitos comportamentos são baseados em preconceitos, e não em saúde. Falar sobre isso já auxiliaria na desconstrução de atitudes discriminatórias consigo mesmo e com as demais pessoas. Além disso, a maior valorização e diversificação dos corpos nas novelas, propagandas, filmes etc. também seria muito importante. Ou seja, não retratar pessoas de forma pejorativa é essencial para ajudar no combate à gordofobia.

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

BORA PRA QUADRA ?

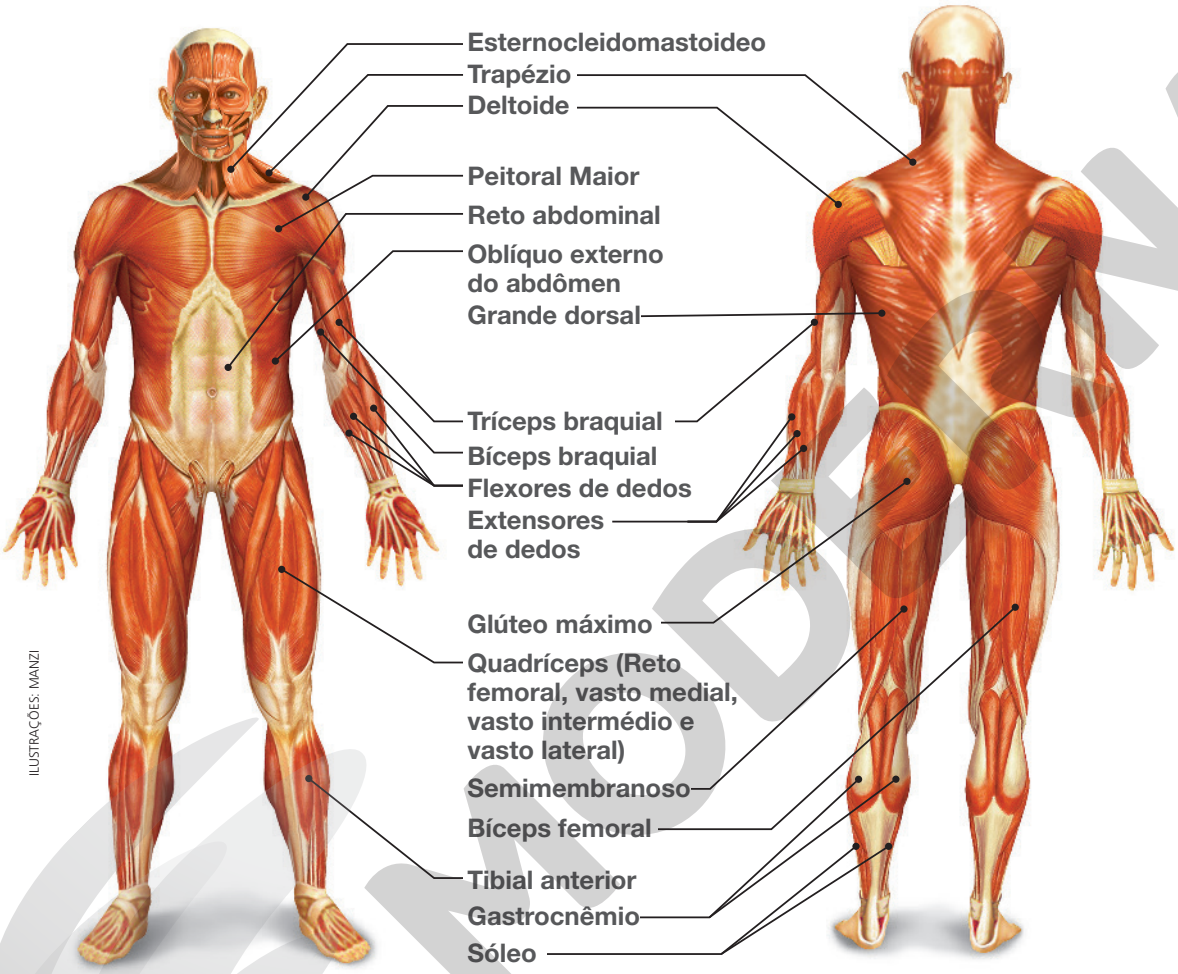
Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

Ginástica localizada em ação

Nesta atividade, vamos elaborar uma vivência com a ginástica localizada, procurando garantir o respeito às individualidades e evitando um olhar padronizado para o corpo.

Caso seja necessário, indique outras divisões em grupos para atender às demandas da turma.

1. Dividam-se em quatro grupos, um para cada setor do corpo humano: membros superiores, membros inferiores, peitoral e costas. Cada grupo deve conhecer os principais músculos que compõem esses segmentos. Observem a ilustração.



ILUSTRAÇÕES: MANZI

2. Pesquisem, em grupos, alguns exercícios que possam ser realizados para trabalhar os grupos musculares pelos quais ficaram responsáveis.
3. Façam uma reunião com o professor e apresentem os resultados. Ele poderá fornecer orientações para que não haja exercícios equivocados, de acordo com o grupo muscular correspondente.
4. Escolham alguns exercícios e construam uma sequência para ser desenvolvida na escola: vocês serão os professores. Utilizem o caderno para organizar as informações e o trabalho desenvolvido. Estruturem as sequências de exercícios acompanhando uma música, procurando atender à proposta da ginástica localizada. Baseiem-se na vivência com a aula de abdômen ministrada por seu professor, no primeiro **Bora pra quadra?**.
5. Escolham quatro ou cinco variações de exercícios. Cada um deles deverá ser realizado dez vezes (número de repetições). Vocês podem propor a mesma estrutura desenvolvida anteriormente, isto é, realizando três séries com dez repetições cada uma; ou fazer uma série de cada exercício e depois repeti-la.

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

MODERNA

Vejam dois exemplos com exercícios para o abdômen:

Exemplo 1	Exemplo 2
• 3 x 10 abdominais supra • 3 x 10 abdominais infra • 3 x 10 abdominais oblíquos • 3 x 10 abdominais *superman* (Avaliar quantas vezes essa proposição vai caber na música selecionada.)	• 1 x 10 abdominais supra • 1 x 10 abdominais infra • 1 x 10 abdominais oblíquos • 1 x 10 abdominais *superman* (Avaliar quantas vezes essa proposição vai caber na música selecionada.)

Lembrem-se de colocar, entre as sequências de exercícios, alguns movimentos para descanso ou recuperação. Por exemplo: palmas, marcação no lugar (abre direita/fecha esquerda), pisa direita/pisa esquerda no lugar, entre outros. Eles são importantes para que os colegas consigam executar a aula até o fim com qualidade e segurança.

Diferentemente das orientações que receberam na aula de abdominal do primeiro **Bora pra quadra?**, vocês devem, lembrando-se das reflexões que fizeram na **Leitura 1** e na **Leitura 2**, guiar-se pelas seguintes perguntas:

- Como adequar uma aula coletiva às necessidades individuais?
- Como respeitar o corpo e o potencial de cada um?
- Como evitar que as pessoas pratiquem exercício apenas para atingir um determinado padrão de beleza, e não pela saúde?

Sugerimos que, ao escolher os exercícios, pensem em algumas adaptações para quem não conseguir realizá-los na intensidade proposta. Além disso, orientem os colegas para que respeitem seus próprios limites. Durante a execução, o grupo pode se revezar entre as funções: explicação do exercício; execução do exercício; orientações individuais e correções.

É lógico!

Nesta atividade, você precisa fazer comparações para que se estabeleça a adequação da prática a diferentes tipos de pessoas. O resultado será um algoritmo que conduzirá a aula.

Dica de professor

Antes de apresentar a sua aula de ginástica localizada, não deixem de tirar qualquer dúvida sobre a execução correta dos exercícios com o seu professor. Essa orientação prévia é fundamental, pois nem sempre as informações encontradas na internet são verdadeiras e podem, além de indicar exercícios que não trabalham a musculatura indicada, representar algum risco de lesão para você e seus colegas. Se possível, preparem e desenvolvam a aula em uma sala com espelhos; isso pode auxiliar na autocorreção dos exercícios. Outro recurso que pode ajudar é a câmera dos celulares; assim, vocês podem fazer vídeos para avaliar os movimentos.

Roda de conversa da vivência

1. Como foi a experiência de elaborar uma aula de ginástica localizada?
2. O que foi possível aprender durante a pesquisa dos exercícios?
3. Algum colega se sentiu mal ou não conseguiu executar todos os exercícios?

Reflita: por que é importante considerar as particularidades de cada indivíduo ao elaborar uma sequência de exercícios?

Roda de conversa da vivência. Recupere as experiências acumuladas ao longo do processo e não deixe de evidenciar o protagonismo dos alunos no momento de identificar como os grupos musculares participam dos exercícios, além da importância de respeitar as individualidades de cada um durante o processo de planejamento e execução de qualquer atividade, nesse caso, da ginástica localizada.

Recado final

Esperamos que você tenha percebido, ao longo deste capítulo, quão prejudiciais podem ser algumas padronizações, seja no campo dos exercícios, em especial da ginástica, seja no campo da saúde, seja no campo da beleza. Baixa autoestima, ansiedade, tristeza e *bullying* são algumas das consequências. Nossos corpos são finitos e únicos, de modo que, para vivermos uma vida saudável, precisamos, além de nos cuidar e realizar exercícios rotineiramente, considerar a sua individualidade, despindo-nos de análises preconceituosas e que por vezes podem não traduzir a realidade.

Tá ligado!

A consciência de que somos finitos, destacada nos capítulos 1 e 2 desta unidade, deve nos levar a ter mais disposição para buscar a manutenção da saúde, que nos dá maior qualidade de vida.

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

MODERNA

UNIDADE

4

A experiência de estudar

Por que eu tenho de aprender isso? Não há quem nunca tenha feito, em algum momento da sua história escolar, esse questionamento. Mas você já parou para pensar que a escola é a única instituição social totalmente organizada para desenvolver uma série de saberes específicos e comuns a várias áreas do conhecimento, os quais possibilitam a continuidade de suas aprendizagens? Nesta unidade, você vai descobrir que todo mundo estuda, artistas e intelectuais, e vai se envolver em uma série de processos de pesquisa e experimentar variadas estratégias de estudo, refletindo de forma ativa sobre o assunto.

Atentas, garotinhas do Sri Lanka acompanham a aula.

STEVE MCCURRY/MAGNUM PHOTOS/FOTOARENA

MODELO

CAPÍTULO

1

Leia uma explicação sobre o percurso do capítulo no **Suplemento para o professor**.

Pesquisar para apreciar

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns deles não estejam mais disponíveis.

Como estudante do Ensino Médio, você já sabe que, para compreender um movimento artístico, é necessário conhecer, apreciar e analisar um conjunto de manifestações que o compõem, explorar características e proposições de diferentes artistas e investigar desdobramentos desse movimento no futuro.

Ao longo do percurso deste capítulo, você será convidado a realizar diversas investigações no campo da arte. Procure se envolver em todas as pesquisas para que possa fazer as leituras e vivências apresentadas com mais profundidade e perceber o quanto uma investigação bem realizada pode ampliar sua "biblioteca cultural".

Professor, neste capítulo, com base no estudo das pesquisas formais do Concretismo e da cultura de publicações independentes, representada pelos fanzines, a arte é explorada como instrumento e campo de pesquisa. Os estudantes assimilarão técnicas de estudo que podem ser estendidas aos mais diversos assuntos. A ideia é que exercitem a recepção, a apreciação e a análise de diferentes objetos para poderem aplicar o conhecimento adquirido a fim de produzirem os próprios discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos. Como dialogamos, neste capítulo, com o campo das práticas de estudo e pesquisa, tal como descrito na BNCC, priorizamos os boxes **Investigue**, que convidam os alunos a pesquisar e fazer descobertas ativamente, exercitando seu protagonismo e autonomia. Você pode separar a turma em grupos para que cada um deles fique encarregado de uma proposta de **Investigue** e traga as informações pesquisadas para a sala em um dia combinado. As propostas de pesquisa desses boxes são, intencionalmente, de maior envergadura que nos outros capítulos, exigindo um trabalho de pesquisa mais intenso dos alunos. Trata-se de uma estratégia pedagógica escolhida para mostrar aos alunos a importância das práticas de pesquisa, inclusive no universo das artes, tal como fizeram os concretistas. Este capítulo ganhará muito se contar com a participação do professor de Língua Portuguesa.

Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

LEITURA 1

Em sua primeira e única edição, um texto introdutório da *Art Concret* (1930), revista publicada em Paris (França) que representa um marco na história da arte, definia as bases da chamada "pintura concreta". Em síntese, as obras de arte deveriam, para aqueles artistas, colocar em destaque a sua própria materialidade e abandonar discussões nacionais e regionais, a expressão de subjetividades ou de sentimentos e afastar-se por completo da representação da natureza. Buscava-se, com isso, uma radicalização: a arte deveria ser a pura expressividade de elementos como linha, ponto, cor e plano.

É a parte concreta de um elemento artístico, ou seja, suas qualidades formais e físicas, como cor, geometria, traços etc.

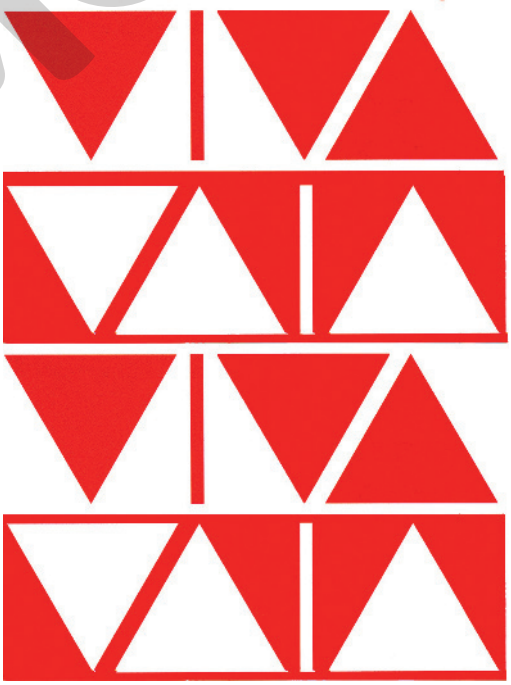
Também no Brasil, o Concretismo – que passou por diferentes fases desde que surgiu, em 1956, com a 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta – foi um movimento artístico importante que uniu pintores, escultores e poetas. Os irmãos paulistanos Augusto de Campos e Haroldo de Campos (1929-2003) e o jundiaiense Décio Pignatari (1927-2012) foram os fundadores do movimento chamado *Poesia concreta* e importantes teóricos da história dessa manifestação.

Observe, agora, os poemas-cartazes reproduzidos a seguir. Atente para a materialidade das palavras que os compõem e a relação que elas estabelecem entre si. Analise a disposição e as cores das formas e o sentido que criam nas imagens.

Investigue

Faça uma pesquisa, em meios impressos e digitais, e descreva o que foi a 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta, além de descobrir o que são *poemas-cartazes*, criações que foram exibidas nessa exposição.

Investigue – A 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta, realizada em 1956, em São Paulo (SP), marca o início do movimento concretista no Brasil e foi a primeira, em âmbito nacional, a reunir escultores, pintores e poetas em um mesmo espaço expositivo. Poemas-cartazes são poemas pensados para serem lidos para o público, e não nas páginas de um livro impresso. Segundo Décio Pignatari, eles são experiências de "*design* de linguagem", eliminando a sua sintaxe. O poema, dessa forma, ganha sentido pela organização e pela relação que as palavras estabelecem entre si no espaço do suporte.



CAMPOS, Augusto de. "Viva vaia (1972)". *Viva vaia* – poemas (1949-79). São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

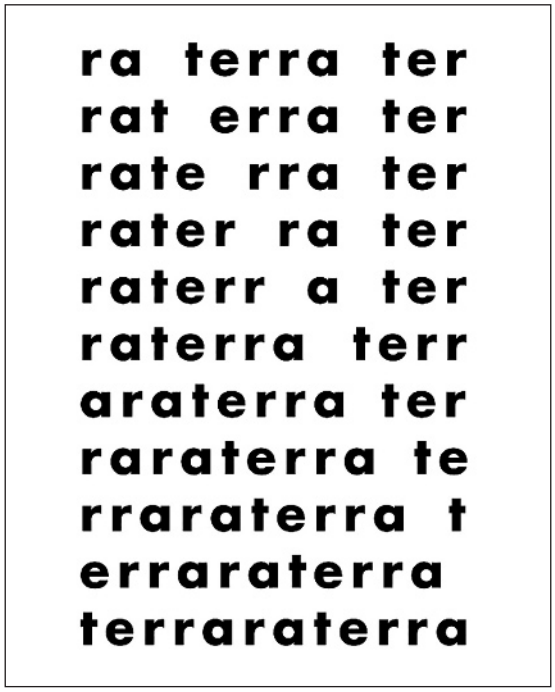
© AUGUSTO DE CAMPOS

Incentive os alunos a ler com atenção as imagens, fazendo perguntas como: "Se não houvesse o título *Viva vaia*, você reconheceria essas formas como letras?"; "Qual é a sensação ao ler o poema *Terra* em voz alta?"; "Você seria fisgado por essa imagem se estivesse andando na rua? E no museu?"; "Dependendo do lugar onde o poema-cartaz estivesse exposto, ele poderia chamar mais ou menos atenção?"; "Ao perceber que *Terra* não cria uma narrativa linear nem conta uma ação específica, como você se sente?"; "A primeira imagem poderia ser um logotipo ou um encarte de CD, por exemplo?"; "Quanto à segunda imagem, em quais contextos você consegue imaginá-la?".

MODELO

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

Fala aí! – Para ajudar na discussão, pergunte aos alunos o que eles imaginam ser poemas, as características formais desse gênero textual e de quais temas eles acham que os poemas devem tratar. Lembre-os de que a poesia concreta foi um movimento revolucionário na literatura e nas artes visuais.



DÉCIO PIGNATARI

PIGNATARI, Décio. "Terra". 1956.

Estimule os estudantes com perguntas como: "O que seriam características sonoras em um poema?"; "As letras são também desenhos?"; "O que os desenhos expressam?"; "Qual sensação visual essa imagem causa?"; "Há frases nos poemas?"; "Há eu lírico?", entre outras que julgar necessárias. Mostre que as letras, no poema concreto, devem ser encaradas, em sua materialidade, como formas; no entanto, elas podem, também, acabar gerando novas palavras dentro da composição visual. Estimule os estudantes a pensar no sentido estético da imagem, levantando pontos como repetição de letras, ritmo e contraste, além de abordar sua figuratividade.

1. Resposta pessoal. Comente que a maneira como as palavras estão dispostas na composição mostra que houve, por parte dos autores, não só uma preocupação semântica, mas também estética, pela escolha das cores, formas das letras e espaçamento das "frases", tal como preconiza a base 3 da *Art Concret*, segundo a qual a obra deve ser inteiramente construída "com elementos puramente plásticos, isto é, planos e cores". Além disso, estimule-os a pensar que é forte o aspecto sonoro dos poemas, sobretudo o de Pignatari; é como se ele "exigisse" sua leitura em voz alta. Não há, diferentemente do que ocorre com os poemas convencionais, a presença de um sujeito poético.

Dica de professor

Para auxiliar sua análise dos poemas-cartazes, pense na ideia de existência ou não de um sujeito poético, nas imagens presentes nos poemas e no que você já sabe sobre a pintura concreta.

Fala aí!

Você considera essas obras poemas? Explique sua posição.

2b. Ambas as imagens não apresentam profundidade de campo, isto é, a figura e o fundo aparecem no mesmo plano. Em *Viva vaia*, o fundo é dividido três vezes na horizontal pelo encontro de duas cores: o vermelho e o branco, que também pode ser percebido como um espaço vazado. A maneira como as letras são dispostas nesse fundo dividido cria um efeito de espelhamento pelas formas, mas não pelas cores. Na parte vermelha do fundo, as formas são brancas, causam a mesma sensação de vazado e parecem recortar o fundo. Sobre o fundo branco, as figuras são do mesmo vermelho que a outra metade e parecem preencher o espaço branco. Em *Terra*, as letras são pretas e contrastam com um fundo branco, causando a mesma sensação de figuras sobre um espaço vazio, preenchido pelo branco da folha de papel, o suporte. As letras, quase todas a uma mesma distância, são distribuídas de maneira intencional: algumas delas ficam mais afastadas entre si, criando os efeitos de uma faixa branca na diagonal e outra menor na vertical. São 11 linhas equidistantes verticalmente.

A questão a seguir deve ajudar os alunos a organizar as observações que fizeram sozinhos ou com seu apoio.

Papo aberto sobre os poemas-cartazes

1. Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari, ao idealizarem a poesia concreta, tinham o propósito de integrar os aspectos físicos (ou concretos) do som, da visualidade e do sentido das palavras, extrapolando os limites da simples leitura delas.

Discuta, com seus colegas, de que forma a presença das palavras nesses dois poemas-cartazes foge ao seu uso convencional em outros poemas.

1b. Espera-se que os alunos respondam "sim", pois o primeiro poema tem uma característica gráfica que chama atenção, pela cor e pelas formas geométricas, com apelo estético. O segundo poema, por sua vez, apesar de parecer mais um texto em uma página, utiliza-se da repetição das palavras, que traz ritmo e efeito sonoro para a imagem, e de letras grandes, bem maiores do que as utilizadas em um livro de literatura, por exemplo. Ambas as produções incorporam o espaço físico do suporte, tirando o maior proveito possível dele, tal como em um cartaz.

2. Agora, compare os dois poemas-cartazes.

a) Os padrões gráficos utilizados para compor as letras de cada obra são distintos. Descreva as diferenças entre eles.

b) Descreva a relação figura-fundo nas imagens.

2a. No poema *Viva vaia*, as letras são formas geométricas. O **v** e o **a** são triângulos equiláteros, diferenciados apenas pela direção de cada um deles, e o **i** é um retângulo estreito, cuja altura é a mesma dos triângulos. São letras estilizadas. Já no poema *Terra*, as letras são de fôrma, ou imprensa, minúsculas e sem serifa. A fonte utilizada é mais grossa e levemente arredondada.

Lembra?

A relação figura-fundo é a percepção distinta de um ou mais objetos principais dentro da composição visual, de modo que o restante se torne fundo. Figura é a composição que salta aos olhos; fundo, a área que rodeia essa figura.

Por dentro dos poemas-cartazes

1. Os dois trabalhos foram idealizados para serem grandes cartazes possíveis de serem lidos a distância, expostos em lugares públicos, e não em páginas de livros.

1a. Espera-se que os alunos concluam que, diferentemente das páginas de livros, cartazes são feitos para serem percebidos sem que a atenção inicial esteja dirigida a eles; são objetos gráficos que devem chamar a atenção do público passante.

a) Qual é a mudança causada pela alteração do suporte?

b) O aspecto formal dos poemas contribui para dar a ideia de que foram pensados como cartazes? Por quê?

2. Observe, agora, a composição do primeiro poema. De que formas essa imagem espelhada pode ser lida?

2. Sugestão de resposta: a palavra *viva* e a palavra *vaia* têm significados diferentes, mas, visualmente, pelo recurso estilístico utilizado pelo poeta, elas se tornam imagens espelhadas e podem ser lidas da seguinte forma: "VIVA VAIA" ou "VAIA VIVA". No primeiro caso, pode-se entender o poema como uma espécie de celebração à vaia (ao grito, ao protesto); no segundo, como uma vaia forte, vivaz, presente, um grito alto.

Investigue

Considerando que a obra foi realizada em 1972, em meio à ditadura civil-militar, que estabeleceu uma série de limites de expressão, sobretudo aos artistas, esse poema pode ser lido como uma crítica aos mecanismos de cerceamento da liberdade.

O primeiro poema que vimos data de 1972 e foi pensado como um cartaz de alcance público. Faça uma pesquisa para tentar responder: que "recado" ele poderia querer dar aos leitores?

Investigue – Na década de 1950, houve, no Brasil, por parte de alguns grupos, a busca por uma poesia convencional e acadêmica, que não abria mão de um retorno a uma tradição poética dita clássica. A poesia concreta quebra todas essas amarras. Os dois poemas trabalhados nesta seção exemplificam tais características quando brincam graficamente com as palavras, expressam preocupação com a forma, rompem barreiras entre os textos verbal e não verbal, bem como entre a literatura e as artes visuais, estimulando aspectos sensoriais.

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

3. Sugestão: a palavra *terra* aparece isoladamente apenas no topo da composição, o restante são letras pertencentes a essa palavra, mas organizadas de diversas formas. Os espaços entre as linhas formam espécies de sulcos, o que pode sugerir uma ideia de terra em cultivo ou afetada pela erosão. Além disso, há um espaçamento mais evidente, que tem uma forma parecida com um "Y", a qual divide a composição, podendo remeter a uma distribuição desigual da terra ou a uma estrada que se bifurca. À direita da imagem, nota-se a repetição vertical da palavra *ter*, verbo que remete à ideia de posse. As últimas duas linhas da base do triângulo formado pelas letras do lado esquerdo podem ser lidas da seguinte forma: "errar-a-terra" e "ter-rara-terra" – terra mal dividida e terra que tem dono. Outras frases possíveis na composição são: "rara-terra" e "ara-terra".

4. Sugestão: poemas concretos são aqueles em que a materialidade da palavra está em destaque; neles, os aspectos formais são mais importantes do que a sugestão de um conteúdo. As letras formam desenhos e a visualidade está em primeiro plano.

3. **Interprete o segundo poema-cartaz. Leve em conta, em sua resposta, a forma como a palavra *terra* vai sendo construída no trabalho, as repetições, as possíveis frases que podem ser formadas com a montagem e desmontagem das palavras e o formato do espaço vazio que surge na composição.**

Investigue

Verbivocovisual é uma forma multissensorial de lidar com as palavras, que explora os cruzamentos entre as dimensões verbal, vocal e visual. Ao estimular diferentes sentidos, resulta em um efeito sinestésico.

Os poetas concretistas costumavam definir suas obras como *verbivocovisuais*. Faça uma investigação, descubra o significado desse termo e por que ele se associa à ideia de sinestesia.

4. **Com base no que aprendeu até aqui e nos dois poemas-cartazes, formule, em seu caderno, um texto curto que apresente uma definição de poema concreto.**

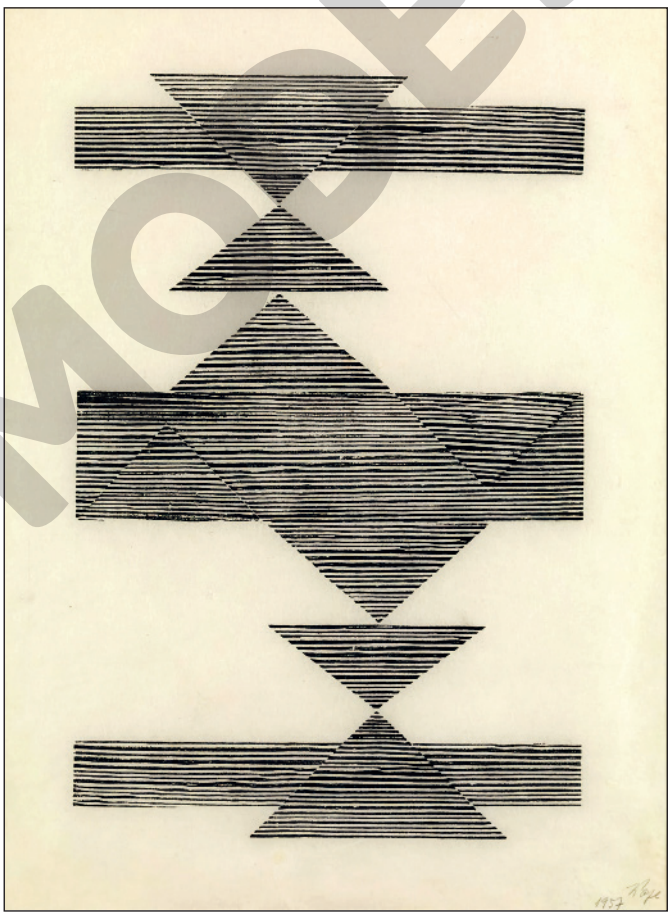
Investigue

Como vimos, a poesia concreta é minimalista, sintética e livre das amarras das tradições literárias. De que forma esses poemas se distanciaram da produção poética mais conservadora existente à época da realização da 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta (1956)?

Dica de professor

Quando duas datas aparecem relacionadas a uma mesma obra, significa que a primeira marca o início da produção e a segunda, seu término.

5. **A fluminense Lygia Pape (1927-2004) fez parte da 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta. Essa importante artista brasileira teve uma vasta produção artística, que inicialmente se aproximou do Concretismo. São famosas suas xilogravuras, entre as quais se destaca a obra *Tecelares* (1955-1959), uma série de peças abstrato-geométricas sobre as quais a artista explora a textura e os veios característicos da madeira. Observe-a e compare-a com os poemas-cartazes em estudo.**



LYGIA PAPE -TATE MODERN, LONDON

PAPE, Lygia. *Tecelares*. 1957. Xilogravura em papel, 450 × 330 mm.

a) Quais semelhanças existem entre os elementos formais das três produções?

b) Qual é a principal diferença? O uso de letras e palavras: Lygia Pape não faz uso do recurso verbal em sua obra.

5a. A relação figura e fundo é bastante parecida nas três produções, que exploram a ocupação do espaço do suporte, tirando o maior proveito possível dele a partir de uma simplicidade formal. Há a escolha de apenas uma cor, além da do suporte, e uma investigação sobre a materialidade de todos os elementos utilizados.

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

LEITURA 2

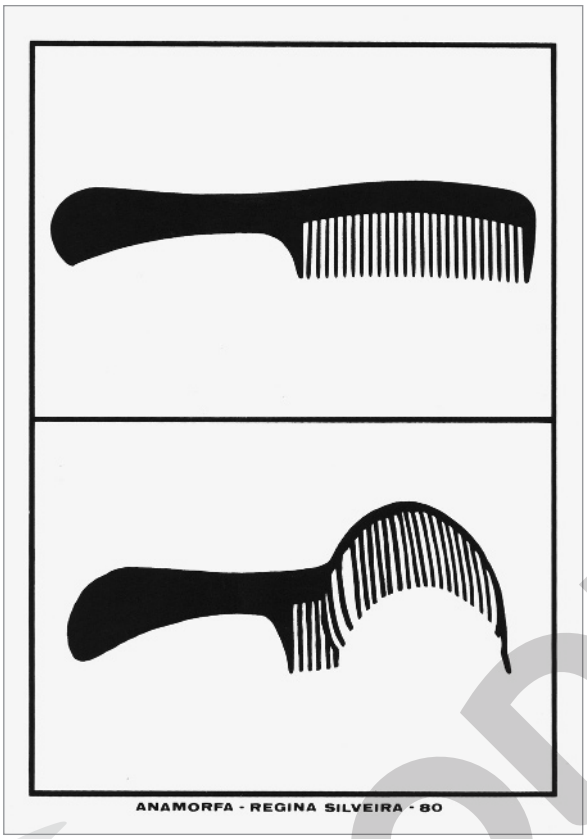
2. Espera-se que os alunos respondam que a publicação em que Regina tem sua obra divulgada pode ser, sim, considerada uma revista, pois apresenta uma tiragem e trabalhos previamente selecionados reunidos em uma única edição. Retome as manifestações artísticas trabalhadas em **Leitura 1** que desafiam e extrapolam as amarras do convencional, dizendo aos alunos que pensar em revistas em novos formatos é bastante cabível. Diga a eles que, geralmente, no contexto das vanguardas artísticas, surgem novas maneiras de divulgação e apresentação das expressões nelas presentes. As revistas sempre foram um meio de difusão de ideias e um registro de movimentos diversos; assim, é natural que sua concepção siga os preceitos de cada contexto em que estejam inseridas.

A serigrafia reproduzida a seguir é de autoria da artista porto-alegrense Regina Silveira (1939-). Para uma leitura mais completa da obra, fique atento à legenda que a acompanha.

Investigue

Faça uma investigação e descubra o que é serigrafia.

! Serigrafia, ou *silkscreen*, é uma técnica de reprodutibilidade. O princípio é o mesmo do estêncil, mas, nesse caso, uma tela é utilizada como matriz da impressão. Ela é trabalhada a partir da emulsão em um líquido fotossensível que reage quando exposto à luminosidade.



ACERVO BANCO ITAÚ, SÃO PAULO

SILVEIRA, Regina. *Anamorfas*. Série do álbum *Anamorfas*. 1980. Serigrafia, 55 × 45,5 cm. Acervo Banco Itaú, São Paulo.

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a retomar o conteúdo aprendido sobre poesia concreta: "Será que poesia sempre precisa estar atrelada à palavra, ao verbal?"; "Não foi com o concretismo que o convencional foi desafiado?"; "A própria artista não nos provoca com a obra *Anamorfa*?".

Sabia?

A artista Regina Silveira dialoga com a poesia concreta pois se preocupa com a materialidade das formas. Além disso, liga-se com a arte conceitual ao modificar, de forma irônica, os sentidos dos elementos usados nas obras.

MARLENE BERGAMO/FOLHAPRESS

Regina Silveira na inauguração de sua primeira mostra individual na 34ª Bienal de São Paulo, em fevereiro de 2020.

Papo aberto sobre a serigrafia

1. **Alguns especialistas defendem que *Anamorfa* é um "poema experimental". Você concorda com a ideia de que se trata de um poema?**
2. **A revista independente de poesia experimental em que o trabalho de Regina Silveira foi originalmente divulgado, *Zero à Esquerda* (1981), não tem um formato convencional. A publicação é uma caixa de papelão na qual todos os trabalhos – que têm formatos, técnicas de impressões e papéis diversos – ficam soltos. Foram distribuídos, no total, 500 exemplares da caixa-revista.**

   Uma revista é uma publicação impressa, com edições, tiragens e periodicidade específicas, além de um conteúdo determinado e selecionado a partir da curadoria de uma ou mais pessoas. Em sua opinião, a publicação *Zero à Esquerda* pode ser chamada de revista? Por quê?

COLEÇÃO PARTICULAR. ESPAÇO LÍQUIDO

KHOURI, Omar; MIRANDA, Paulo (ed.). *Zero à Esquerda*, 1981. Trabalhos soltos em diversos formatos, papéis e técnicas de impressão (serigrafia, *offset*, tipografia, carimbo), 52 × 28 cm.

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

Por dentro da serigrafia

O objetivo da atividade 1 é, sobretudo, o de investigar a legenda de uma obra de arte e perceber a sua relevância.

1. Retome a legenda da obra de Regina Silveira e responda às questões.

a) Qual foi o ano de produção da obra? 1980.

b) Qual é o título da obra? *Anamorfa*.

c) Qual foi a técnica utilizada e quais são as dimensões da obra? Serigrafia, 55 x 45,5 cm.

d) Onde a obra está exposta atualmente? Acervo Banco Itaú, São Paulo.

e) Descreva a ordem em que são apresentadas as informações da legenda de uma obra de arte.

f) Observe a reprodução de outra obra de Regina Silveira, *Fábula*. Faça uma pesquisa na internet e organize, em seu caderno, uma legenda para a imagem, seguindo a estrutura que você acabou de estudar.

FABIO DEL RE - FUNDAÇÃO EVA KLABIN, RIO DE JANEIRO

1f. SILVEIRA, Regina. *Fábula*. 2016. Pintura industrial sobre madeira, sistema de áudio, trilha sonora e recorte em vinil adesivo/*industrial painting on wood, sound system, sound track and adhesive vinyl*, 169 cm × 100 cm × 38 cm. Fundação Eva Klabin, Rio de Janeiro, Brasil.

2. Observe novamente a serigrafia *Anamorfa*.

a) Descreva graficamente a obra.

b) Ao longo de sua vida escolar, você conheceu diferentes formas de expressão visual: pintura, grafite, fotografia, carimbo, estêncil, entre outras. Aponte as diferenças de *Anamorfa* em relação a obras produzidas com outras técnicas que você já conhece.

3. A artista ilustra um objeto específico na obra.

a) Que objeto é esse? Como é representado? Trata-se de um pente, que aparece deformado.

b) Alguns especialistas relacionam essa obra ao procedimento *ready-made*. Pesquise esse procedimento e associe-o à obra.

4. Pesquise, no âmbito das artes visuais, a definição de *anamorfose* e reflita sobre o título da obra.

Investigue

Alguns especialistas relacionam a obra de Regina Silveira a um procedimento chamado *ready-made*. Pesquise sobre o seu significado e associe o que você respondeu nos itens **2a** e **2b** a esse procedimento artístico.

Inspira?

Você conheceu o trabalho criativo de Regina Silveira, artista com vasta produção que participou de muitas publicações independentes, como a nada convencional *Zero à Esquerda*. Você se sente inspirado a criar uma publicação independente com um grupo de colegas? Qual tema gostaria de abordar? Já imaginou divulgar sua arte por meio de uma revista? Qual seria o formato dessa publicação? Cada edição seria de um jeito diferente?

1e. No início, aparece o sobrenome do artista (em letras maiúsculas) acompanhado de seu nome, seguidos pelo nome da obra, depois a data de execução, seguida pela técnica de produção, pelas dimensões da obra e, por fim, o local onde está exposta. Professor, o local onde a obra está exposta é chamado de local de custódia, podendo ser representado também por uma coleção particular.

3b. O termo *ready-made* foi criado pelo artista dadaísta francês Marcel Duchamp (1887-1968) e é uma estratégia artística que desloca um objeto corriqueiro de seu contexto original, geralmente um produto industrializado produzido em larga escala, sem valor artístico, para um outro contexto relacionado ao mundo das artes, como uma tela, uma galeria de arte, um museu etc. Regina Silveira escolhe um item de uso cotidiano, um pente, deslocando-o de seu contexto de uso. Assim, ela faz uso do procedimento de *ready-made* e testa os limites do reconhecimento da coisa representada, porque altera radicalmente as características conhecidas de forma e função originais.

2a. A obra de Regina apresenta grande simplicidade formal. Ela tem linhas definidas e há grande precisão. Trata-se de uma figura plana, sem volume, preenchida por uma cor apenas, que contrasta com o fundo branco do suporte. A composição não tem perspectiva e considera o suporte como elemento de visualidade da obra.

2b. Sugestão de resposta: enquanto técnica, a obra de Regina pode ser comparada ao estêncil e ao carimbo, apesar de haver maior precisão na aplicação da tinta. A pintura, o grafite e a fotografia apresentam maior complexidade, havendo mais elementos a serem analisados formalmente (volume, cores, perspectiva etc.).

4. A ideia de anamorfose liga-se à representação de algum objeto de modo que, quando observado de frente, pareça distorcido ou não seja reconhecido, recuperando sua forma original quando visto de determinado ângulo, a certa distância ou com o uso de instrumentos especiais. Auxilie os alunos a concluir que a ideia de Regina Silveira é realizar um jogo com a aparência do objeto, a fim de manipular a experiência visual que o espectador tem com a representação. A intenção é apresentar, a partir da deformação óptica, o aspecto enganador das aparências e da percepção sensorial.

Inspira – Conte aos alunos, como forma de inspirá-los, que a maior parte das revistas independentes começou entre grupos de amigos que desejavam se expressar e dar maior visibilidade a suas produções. São construções coletivas e veículos de divulgação de ideias capazes tanto de atingir pessoas de fora do círculo de conhecidos dos autores quanto de ampliar uma rede de trocas para enriquecer o trabalho e a carreira artística dos produtores.

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

Bate-papo de respeito

Aracy Abreu Amaral, uma das mais importantes críticas e curadoras de arte do Brasil, em uma entrevista para a rádio USP, no programa *Via Sampa*, em 2017, disse:

GREG SALIBIAN/FOLHAPRESS

Foi a pesquisa [acadêmica] que se tornou o eixo de toda a minha atividade profissional, em toda a minha vida.

PRADO, Luiz. Aracy Amaral é homenageada com exposição no Itaú Cultural. *Jornal da USP*, 21 jul. 2017. Trecho: 3:05-3:12. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/aracy-amaral-e-homenageada-com-exposicao-no-itau-cultural/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

Você acha que, de fato, é importante que existam pesquisas acadêmicas para o campo das artes de um país? Ou simplesmente a circulação das obras de arte já seria suficiente para garantir a fruição e um debate em torno delas?

Bate-papo de respeito – Instigue o debate com perguntas como: "Será que a produção acadêmica não ajuda também a dar visibilidade às expressões urbanas ou populares?"; "Será que ela não ajuda a eternizar tais manifestações?". Aqui, o importante é ressaltar que a circulação em ambientes acadêmicos não é necessária para a criação de uma obra significativa, mas que ela é importante para a perpetuação e a divulgação de conhecimento sobre os fazeres artísticos.

EXPRESSÃO

Fanzine é uma publicação independente que exige técnicas simples de recorte, colagem e reprodução artesanais. Geralmente, zines são objetos gráficos amadores e estão fora do mercado editorial. Têm baixíssimo custo e um alcance considerável. O fanzine surge a partir de uma matriz desenvolvida artesanalmente, seja por textos datilografados ou cursivos, seja por desenhos feitos à mão, recortes de jornais ou revistas. É uma montagem com base na compilação de informações diversas, posteriormente copiada para papéis de baixo custo, como jornal ou sulfite de baixa gramatura.

Pra criar um zine

Ao longo deste capítulo, partindo da trilha aberta pelas experimentações do Concretismo, exploramos a obra inovadora de Regina Silveira e a possibilidade de criar diferentes formatos para a apresentação da mídia impressa, como a revista *Zero à Esquerda*. Nesta atividade, vamos explorar novas relações entre imagem e palavra.

Este trabalho será feito em etapas, algumas delas coletivas e outras individuais. O produto final deverá ser a primeira edição de um fanzine coletivo da turma, a partir de fotocópias das obras individuais de cada estudante.

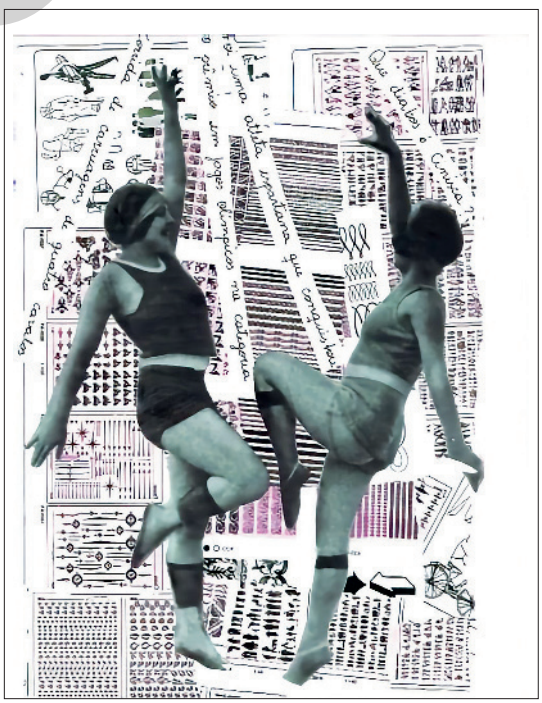
Etapa 1 – Conhecendo o fanzine

Iniciem o trabalho, pesquisando informações sobre o fanzine (ou zine).

- Quais são suas principais características?
- Como ele é produzido?
- Quais materiais são utilizados em sua confecção?
- É muito complexo produzir um fanzine caseiro?

Agora, observem a reprodução de uma página da primeira edição do fanzine *Cinisca* (2011), das artistas paraenses Laiza Ferreira e Rafaela Fontoura, para entender melhor esse tipo de publicação.

Espera-se que os alunos concluam que o fanzine é um meio que democratiza a informação, principalmente porque tem baixo custo de produção e o material utilizado em sua confecção é de fácil acesso. Comente com os alunos que, apesar de essa manifestação ter nascido como forma de oposição à publicação editorial tradicional, hoje muitos zines são produzidos por editoras independentes, espaços menores e com objetivos menos comerciais, mas que nem por isso deixam de ser espaços de produção de saberes.



REPRODUÇÃO/LAIZA FERREIRA E RAFAELA FONTOURA

FERREIRA, Laiza; FONTOURA, Rafaela. [Contracapa do fanzine *Cinisca*]. 2011. Fotocópia sobre papel sulfite.

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

MODELO

Os fanzines surgiram na década de 1930, nos Estados Unidos, a partir de publicações de ficção científica. A expressão *fanzine* surgiu apenas em 1941, um neologismo formado pela contração das palavras da língua inglesa *fanatic* e *magazine* – "revista do fã". Caracterizado por ser um veículo alternativo e amador, o fanzine surgiu como uma expressão de fã-clubes dirigida para um público específico, abordando, na maior parte das vezes, um mesmo tema. No Brasil, esse tipo de publicação independente, a partir de 1965, logo se constituiu como meio de divulgação de manifestações diversas, como HQs, manifestos, poemas e até mesmo artigos e matérias jornalísticas. De produção barata, os fanzines inicialmente eram distribuídos de mão em mão em eventos ou locais de grande movimentação para que atingissem o maior número possível de pessoas interessadas. A partir da década de 1980, as publicações passam a ter grande circulação postal e, pela facilidade de se produzir esse tipo de material e distribuí-lo, leitores passam a ser publicadores e a rede de zines aumenta consideravelmente em âmbitos nacional e internacional.

- As artistas exploram a escolha do nome do fanzine. Tentem ler as frases escritas na página e observem sua relação com a imagem das duas mulheres: seus trajes e movimentos.
- Reparem que a capa é composta pelas linguagens fotográfica, verbal e gráfica (desenhos e ícones diversos), além da colagem. O efeito da imagem é produzido pela tensão entre as fotografias, que têm volume, e o fundo da imagem, ainda mais ressaltado pelo uso do xerox na reprodução.
- Os zines são publicações bastante originais, embora, em geral, sejam produzidos com técnicas simples.

Finalizem a pesquisa, buscando informações sobre a origem dos fanzines e sua chegada ao Brasil.

Etapa 2 – Refletindo

Os zines são publicações de pessoas que se interessam por um assunto. Assim, tanto podem divulgar trabalhos em linguagens artísticas com os quais se identificam quanto discutir temas, como meio ambiente, por exemplo.

1. Dividam-se em grupos e, em roda, discutam os seguintes pontos:
   a) O que você e seu grupo gostariam de contar para a comunidade escolar por meio do zine que farão?
   b) Há alguma expressão artística que vocês tenham vontade de explorar, como fotografia, poesia, pintura, colagem etc.?
   c) Sua escola tem algum evento que seja importante e que possa ser divulgado pelo zine?

Retome, aqui, uma função importante dos fanzines, que era a divulgação de bandas e *shows*.

Biblioteca cultural

Assista a um interessante tutorial para a construção de um fanzine em: <https://www.youtube.com/watch?v=p6hHf5hx2qQ&feature=emb_title>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Etapa 3 – Pesquisando, projetando e criando

1. Em uma conversa coletiva envolvendo toda a turma, discutam temas para a publicação e, se necessário, façam uma votação.
2. Após escolherem o tema, definam o formato físico do zine: uso de folha sulfite de diferentes cores, folhas avulsas como na revista *Zero à Esquerda* etc. Tenham sempre em mente a estética que as fotocópias garantem para as imagens.
3. Tema e formato definidos, o processo de criação de cada um será individual. Decida se você vai usar uma fotografia, se vai fazer um desenho ou as duas coisas; se haverá texto verbal e como ele será aplicado, se em letra cursiva ou de fôrma. Não se esqueça de pensar na **diagramação**.

Lembre os estudantes que o xerox, além de possibilitar que a imagem fique sem saturação, expressa uma linguagem particular sobre a fotografia, deixando-a mais contrastada.

Sabia?

A **diagramação** é o conjunto de técnicas e práticas, particulares ao *design* gráfico, que determina a distribuição dos elementos, tanto verbais quanto imagéticos, em uma página, seja ela virtual, seja ela física.

Ela determina, além da questão estética, a funcionalidade da composição: se um cartaz exposto na rua tiver letras bem reduzidas, ninguém conseguirá lê-lo, por exemplo. Para que haja comunicação, é essencial que se pense na diagramação.

Ressalte a necessidade de planejamento para que haja tempo suficiente para executar a obra.

4. Providencie os materiais necessários: fotografias, revistas, jornais, lápis grafite e de cor, canetas hidrográficas coloridas, papéis diversos (gramatura, cor, tamanho etc.), tesoura, estilete, cola de bastão, fitas adesivas (elas podem imprimir uma nova estética à imagem), tintas diversas (guache, carimbo, aquarela etc.), linha de costura e agulha, pincéis, rolinho de tinta, entre outros que precisar.
5. Pense em um cronograma de produção que defina todas as etapas do processo, lembrando que cada técnica exige um tempo determinado e uma dedicação específica.
6. Desenvolva sua produção cumprindo as etapas estabelecidas pelo cronograma.

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

Etapa 4 – Apresentando os projetos individuais e a criação coletiva

1. Apresentem suas produções individuais, explicando como elas se encaixam no tema geral.
2. Apreciem a apresentação dos colegas com atenção e respeito, valorizando o empenho e a criatividade de cada um.

Etapa 5 – Montando o fanzine coletivo

1. Antes de montarem o fanzine, decidam o nome que a publicação de vocês terá e criem um logotipo para ela. Lembrem-se: essa é a edição número 1.
2. Juntem as imagens individuais criadas na Etapa 2 e realizem os xerox sobre os suportes definidos pela sala. Enquanto um grupo de estudantes se responsabiliza pelas cópias, outro pode organizar o zine de acordo com o formato escolhido, seja realizando dobras, seja juntando em um envelope, por exemplo.

Os estudantes podem decidir por uma comissão para realizar essa etapa do projeto.

Etapa 6 – Expondo coletivamente e distribuindo os zines

1. Em conjunto, pensem em um modo de apresentar os zines para a comunidade escolar. Eles serão distribuídos no intervalo das aulas ou nos horários de entrada e saída? Durante um evento específico que junte um grande número de pessoas, como um campeonato esportivo? Serão deixados em lugares estratégicos para que pessoas retirem as publicações por conta própria?
2. Escolhido o método de distribuição, combinem os estudantes que ficarão responsáveis pela entrega dos zines.
3. No dia da distribuição, aproveitem a oportunidade e se divirtam também. Não se esqueçam de guardar um exemplar do zine da sala de vocês!

Retome com os estudantes a proposição inicial deles e estimule-os a decidir como poderão compartilhar o fanzine com a comunidade escolar, levando em conta o tema e a proposta da publicação.

Etapa 7 – Avaliando a experiência

Após o término das atividades, converse com os colegas e o professor sobre os seguintes pontos:

1. O que aprendi participando dessa atividade?
2. De que etapa mais gostei? Por quê?
3. Sinto que consegui me expressar a partir do tema escolhido pela sala?
4. O que achei do resultado obtido pela técnica da fotocópia?
5. Fiquei com vontade de fazer uma segunda edição da publicação?
6. Faria algo diferente em uma próxima oportunidade?
7. Como relacionar a experiência de produção do zine com o que estudamos sobre as experimentações do Concretismo?
8. Quais são as semelhanças e diferenças entre o zine da turma e a produção de Laiza Ferreira e Rafaela Fontoura?

Por fim, discutam esta importante questão: existem espaços privilegiados de produção de saberes, como as universidades. A obra de Regina Silveira, *Anamorfa*, surgiu nesse contexto: ela resulta das pesquisas que a artista realizou para uma produção acadêmica. Vocês acham que o fanzine, que pode ser produzido por qualquer pessoa, é uma forma de escapar desse universo e de democratizar a expressão?

Aqui, os estudantes devem pensar no local, no modo e nos horários de distribuição.

Recado final

Esperamos, ao final desta jornada, que você tenha percebido que a produção de conhecimento, seja no campo das ciências humanas e das ciências da natureza, seja no campo das artes, depende de pesquisa, como mostraram os concretistas. As obras de grande parte dos artistas nascem de pesquisas formais intensas. Também o público, para realizar leituras complexas e profundas das obras de arte, precisa agir como investigadores curiosos. Então... pesquise! E aproveite: a internet pode, se bem usada, ser uma excelente aliada nesse processo.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

Estudar para uma, estudar para muitas

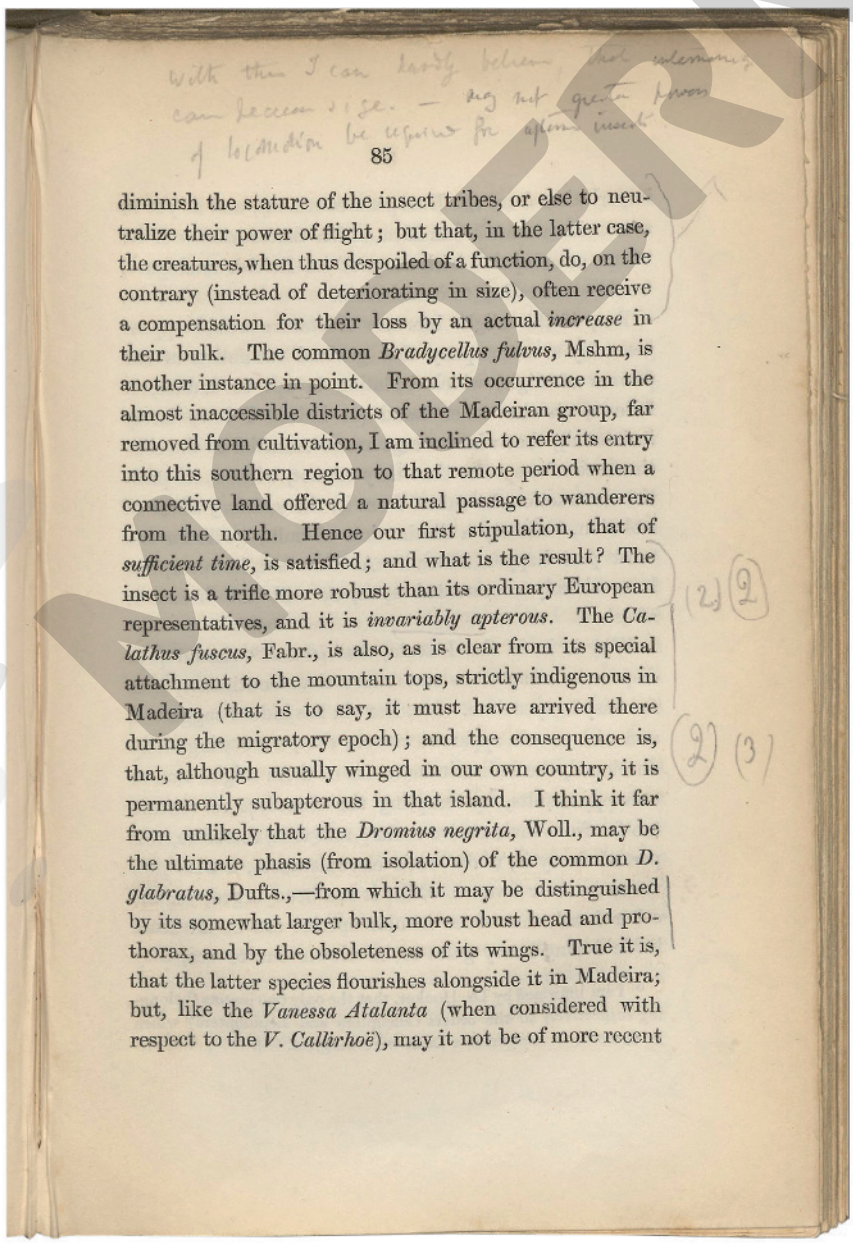
Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, vocês vão lidar com gêneros que frequentam a sala de aula e, por meio da análise deles, explorar maneiras que podem tornar os estudos mais eficientes.

LEITURA 1

Sugerimos a leitura de uma entrevista com a especialista em Educação Walkiria Rigolon sobre o ato de estudar. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/05/19/aprender-nao-e-um-dom-natural/> (acesso em: 13 jul. 2020).

Desde 2011, um projeto liderado pela Biblioteca da Universidade de Cambridge, no Reino Unido, tem digitalizado as páginas dos livros da biblioteca pessoal do naturalista Charles Darwin (1809-1882), nas quais ele fez uma série de anotações. Veja a fotografia de uma dessas páginas e a tradução da *marginália*, nome dado ao conjunto das anotações.



85

diminish the stature of the insect tribes, or else to neutralize their power of flight; but that, in the latter case, the creatures, when thus despoiled of a function, do, on the contrary (instead of deteriorating in size), often receive a compensation for their loss by an actual *increase* in their bulk. The common *Bradycellus fulvus*, Mshm, is another instance in point. From its occurrence in the almost inaccessible districts of the Madeiran group, far removed from cultivation, I am inclined to refer its entry into this southern region to that remote period when a connective land offered a natural passage to wanderers from the north. Hence our first stipulation, that of *sufficient time*, is satisfied; and what is the result? The insect is a trifle more robust than its ordinary European representatives, and it is *invariably apterous*. The *Calathus fuscus*, Fabr., is also, as is clear from its special attachment to the mountain tops, strictly indigenous in Madeira (that is to say, it must have arrived there during the migratory epoch); and the consequence is, that, although usually winged in our own country, it is permanently subapterous in that island. I think it far from unlikely that the *Dromius negrita*, Woll., may be the ultimate phasis (from isolation) of the common *D. glabratus*, Dufts.,—from which it may be distinguished by its somewhat larger bulk, more robust head and prothorax, and by the obsoleteness of its wings. True it is, that the latter species flourishes alongside it in Madeira; but, like the *Vanessa Atalanta* (when considered with respect to the *V. Callirhoë*), may it not be of more recent

BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE CAMBRIDGE, CAMBRIDGE

"With this I can hardly believe, that intermarriag can decrease size. – May not greater powers of locomotion be regained for apterus insects"

Tradução: Com isso, fica difícil acreditar que cruzamentos [entre os insetos continentais e os insulares] podem diminuir tamanho. – Maiores possibilidades de locomoção não podem ser readquiridas por insetos ápteros.

Página 85 do livro *A variação das espécies*, de T. V. Wollaston (Londres, 1856), com anotações de Charles Darwin.

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

A nota escrita a lápis por Darwin refere-se a uma exposição que o autor da obra, T. Vernon Wollaston, iniciara algumas páginas antes e estava resumindo no parágrafo. Segundo o autor, alguns insetos teriam chegado ao arquipélago da Madeira quando havia conexão por terra. Com o desaparecimento dela e com o passar do tempo, ficaram isolados e as características de seus descendentes mudaram: eles se tornaram maiores e ápteros (sem asas).

Apoiado nessa exposição, Darwin conclui que está errada a hipótese de que o cruzamento dos insetos do arquipélago com os do continente poderia levar a uma diminuição do tamanho dos descendentes ou à recuperação de suas asas. Para ele, os insetos do arquipélago não poderiam mais readquirir as antigas características.

Biblioteca cultural

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

Você pode ver as demais anotações de Darwin nesse volume digitalizado acessando <https://archive.org/details/Wollaston1856zn87O/page/85/mode/2up> (acesso em: 4 ago. 2020).

Papo aberto sobre o texto

1. Sugestão: A marginália é um registro das reflexões de Darwin durante a leitura.

1. **Com base no exemplo, qual é a função da marginália feita por Darwin?**
2. **O que justifica o investimento da Biblioteca da Universidade de Cambridge nesse projeto?** O projeto permite saber como Darwin dialogava com os estudos que já existiam sobre os temas de seu interesse.
3. **Você costuma fazer anotações sobre os textos que lê? Em caso positivo, de que tipo? As anotações são mais comuns em textos de quais disciplinas?**

Inspira?

A digitalização dos livros de Darwin revela uma importante função dos bibliotecários. Além de planejar, montar e organizar acervos de documentos, eles precisam preservar os suportes para que resistam ao uso ao longo do tempo. Você gostaria de ser um bibliotecário? Sabe qual curso superior eles fazem?

E SE A GENTE... FIZESSE UMA MARGINÁLIA?

Agora, você vai estudar um texto relacionado ao curso de História. Foi escrito pelo professor José Murilo de Carvalho, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a obra *História do Brasil para ocupados*.

Etapa 1

Você deverá produzir uma marginália para o texto, porém, como **este não é um livro consumível**, vamos transformá-la em notas com números referentes às linhas do texto. Por exemplo:

Linha 8: ianquismo – valorizar EUA e seus costumes
ou
Linhas 26/27: Brasil x países vizinhos
↳ unidade nacional e menos disputas

Procure fazer as anotações em um espaço amplo para que possa introduzir mais dados posteriormente.

Sabia?

O naturalista inglês Charles Darwin participou de uma expedição marítima ao redor do mundo entre dezembro de 1831 e outubro de 1836. Em suas paradas para estudar plantas e animais e coletar material para pesquisas, produziu anotações que deram origem, entre outras obras, ao livro *Viagem de um naturalista ao redor do mundo*, publicado em 1839.

3. Resposta pessoal.

Estimule os alunos a comentar como exploram os textos que leem. Sabemos que eles não devem escrever nos livros didáticos porque não são consumíveis. Qual estratégia usam para resolver essa impossibilidade? É esperado que apontem anotações feitas no caderno ou em fichas, principalmente durante as leituras de textos dos cursos de História, Geografia, Filosofia e, possivelmente, também de Biologia e Literatura, que costumam apresentar longas sequências de texto verbal. Pergunte aos alunos que dizem que apenas leem se isso não prejudica o processo de estudo. Não é preciso chegar a uma conclusão neste momento; o capítulo procura ajudá-los a refletir sobre isso.

Provavelmente os alunos veem o bibliotecário como um educador por seu papel na escola. É interessante que também pensem nele atuando em centros de documentação, institutos de pesquisa e empresas, em que gerenciam redes de informação e, muitas vezes, trabalham com tecnologia de ponta. O curso que leva a essa ocupação é o bacharelado em Biblioteconomia.

É muito importante que você observe se os alunos não estão escrevendo no livro. Se tiver oportunidade, produza cópias do texto para que eles anotem as marginálias e possam, inclusive, grifar informações, efetivando por completo o procedimento em estudo.

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

MODERNA

título

D. Pedro II e a última Corte

subtítulo

A República de D. Pedro II

linha fina

O monarca criou um governo guiado pelos bons valores republicanos, como o cumprimento das leis, o respeito pelo dinheiro público e a liberdade de expressão

Três frases a propósito da monarquia sempre me deram o que pensar. A primeira, ouvi do maior historiador argentino vivo, Tulio Halperin Donghi: "O império brasileiro foi um luxo". A segunda foi escrita por outro grande historiador, agora brasileiro, Sérgio Buarque de Holanda, no último volume da *História geral da civilização brasileira*, por ele organizada: "O império dos fazendeiros (...) só começa no Brasil com a queda do Império". A terceira foram as várias declarações de norte-americanos quando da viagem do imperador aos Estados Unidos, exaltando seu republicanismo e seu ianquismo. A essas últimas poderiam ser acrescentadas as de outros estrangeiros, como o presidente da Venezuela Rojas Paúl e o poeta cubano Julian del Casal. O primeiro comentou ao ficar sabendo da queda do Império: "Foi-se a única República da América"; o segundo colocou na boca do imperador a frase "fui seu [do Brasil] primeiro republicano".

São afirmações de pessoas insuspeitas que contradizem boa parte da historiografia brasileira sobre o Império e o imperador. Para esta última, o Império era o governo dos fazendeiros e donos de escravos, o imperador ou era déspota dos anos de 1860 ou o Pedro Banana da última década do século. Na contracorrente, Tulio Halperin Donghi fazia uma comparação entre o Brasil e os outros países latino-americanos no século XIX, pensando sobretudo na estabilidade política e no funcionamento regular das instituições representativas. Sérgio Buarque se referia ao não alinhamento do Estado imperial aos proprietários rurais. Os norte-americanos e outros, ao igualitarismo, ao despojamento, ao espírito público do imperador. Os que chamavam o Império de República pensavam, sobretudo, na liberdade de expressão existente no país.

BAPTISTÃO

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

MODERNA

Parte das características que distinguiam o Brasil dos vizinhos, como a unidade nacional e o grau mais atenuado de disputa pelo poder, dependia do parlamentarismo monárquico, por mais imperfeita que fosse sua execução, que D. Pedro II já encontrou a caminho da consolidação. Pode-se perguntar o que dependeu de sua ação e qual a consequência dela para o futuro do país.

O comportamento político do monarca foi marcado pelo escrupuloso cumprimento da Constituição e das leis, pelo respeito não menos escrupuloso ao dinheiro público, pela garantia da liberdade de expressão. Além de respeitar as leis, teve que levar em conta os grupos que controlavam a economia do país. Serviu como árbitro político entre esses grupos, intervindo em temas cruciais como a escravidão de maneira decidida, mas, para muitos, como Nabuco, demasiadamente lenta e cuidadosa. Não foi um absolutista, mas também não foi um político audacioso como o pai, apesar de governar sob uma Constituição presidencialista. Seu governo deixou uma tradição de valorização das instituições que, apesar de quebrada pelo golpe republicano, foi recuperada na Primeira República e talvez esteja viva até hoje, e legou um padrão de comportamento político que também sobreviveu nas primeiras décadas republicanas.

O que menos sobrevive hoje são os valores e atitudes republicanos. Na raiz deste retrocesso talvez esteja uma das falhas do sistema imperial, herdada pela Primeira República: a incapacidade de, depois de garantir a sobrevivência do Estado Nacional, promover a expansão da cidadania política. A elite política se manteve limitada e fechada, e o povo só foi entrar de fato no sistema político depois do Estado Novo. O caráter tardio e rápido da absorção do povo e da ampliação da elite, agravado pelos anos de ditadura, inviabilizou a transmissão de comportamentos e valores. O apelo à republicanização, feito várias vezes ao longo da história do regime, e essencial para garantir sua democratização, pode ter ainda hoje, como uma de suas referências, o exemplo de Pedro II. Republicanizando-se, o regime completará a herança imperial unindo República e democracia, e realizará, até onde isso é possível, a tarefa de construção nacional.

CARVALHO, José M. de. *In*: FIGUEIREDO, Luciano (org.). *História do Brasil para ocupados*. São Paulo: Casa da Palavra, 2013.

Tá ligado!

Alguns dos processos políticos do presente são objeto de estudo no capítulo 2 da unidade 1.

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

MODERNA

Etapa 2

Vamos checar, agora, a qualidade de sua marginália. Ouça as orientações de seu professor, volte ao texto e procure aprimorar, se for o caso, suas anotações.

Não deixe de observar que a marginália deve ajudá-lo a retomar o processo de compreensão que você pôs em andamento nas primeiras leituras do texto. Ela deve ser precisa para não sobrecarregar a leitura com excesso de detalhes.

Optamos por não registrar as informações desta etapa no livro do aluno para que os estudantes não pudessem antecipar procedimentos, inviabilizando a comparação entre seu processo habitual de estudos e aquele que poderá aprender a realizar. Peça a eles que voltem ao texto para incluir novas anotações: fazer correções em suas próprias observações; esclarecer o sentido de palavras e conceitos; destacar palavras, expressões e trechos curtos que são informações centrais; resumir informações; transformar informações em esquemas simples; anotar reflexões estimuladas pela leitura (hipóteses, relações com outros conteúdos etc.).

Etapa 3

Nesta etapa, formem quartetos e troquem os cadernos para que vocês possam comparar as marginálias produzidas.

- Vocês destacaram pontos diferentes?
- As anotações têm diferentes graus de detalhamento?
- Há diferentes formas de anotar as observações?
- Valeria a pena incorporar algum procedimento usado pelo colega? Em caso positivo, por quê?

Finalize a atividade pedindo aos alunos que indiquem benefícios trazidos pelas marginálias. É esperado que reconheçam que elas resultam de uma leitura mais atenta, com maior reflexão sobre os dados e o estabelecimento de relações. Além disso, quando revisitadas, permitem a recuperação daquilo que o próprio aluno já pensou sobre o texto e uma retomada rápida de conteúdos antes de uma prova.

E SE A GENTE... FIZESSE PERGUNTAS?

Após a formulação, reúna os estudantes em grupos com quatro integrantes e peça que classifiquem cada pergunta como sendo de confirmação, ampliação ou expansão. Depois, solicite que apresentem à turma três questões que tenham considerado importantes para o estudo do texto. Pergunte os motivos de algumas das escolhas. Em seguida, peça, caso seja possível, que cada grupo escolha uma das questões para apresentar ao professor de História. A disciplina de História prevê, no 8º e 9º anos, o estudo da organização política e social do Brasil desde a chegada da Corte portuguesa e a análise dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos relativos à emergência da República no Brasil, o que, em tese, significa que o professor pode contar com o conhecimento prévio dos alunos para realizar explicações mais pontuais. Comente com ele o objetivo da atividade para que reforce o estímulo à curiosidade dos alunos e ao desenvolvimento de procedimentos de estudo.

O estudo de um texto também prevê que façamos perguntas. Algumas delas servem apenas para confirmar se fomos capazes de compreender aquilo que foi dito pelo autor. Outras ajudam a ampliar o conhecimento sobre o assunto e surgem dos dados disponíveis no texto. É o caso de uma pergunta sobre a causa de um fato citado. Podemos identificar, ainda, perguntas que expandem o conhecimento ao propor relações entre aquilo que é dito pelo autor e informações de que já dispomos.

Essas perguntas podem ser apresentadas ao autor do texto ou, mais frequentemente, a alguém que tenha estudado o tema, como um professor. Podem, igualmente, servir como parâmetro para nossas próprias ações: voltar ao texto para buscar as confirmações ou avançar na pesquisa para encontrar dados que completem nosso conhecimento e confirmem ou refutem nossas hipóteses.

Você deve, agora, reler o texto sobre o imperador D. Pedro II e formular três perguntas cujas respostas lhe interessem.

E SE A GENTE... EXPLORASSE ESQUEMAS?

As atividades desta seção contam com o conhecimento prévio dos alunos na área de Ciências da Natureza. A BNCC indica o estudo da separação de misturas já no 6º ano. Ainda que a separação aqui pedida seja mais complexa, esse conhecimento, que costuma ser retomado em outras etapas da escolaridade, oferece subsídios à resolução. Se perceber que isso não se concretiza, solicite ao professor de Química que conduza a atividade.

Vamos verificar, agora, outra forma de estudar ou de anotar informações. Trata-se da representação das etapas de um processo ou procedimento em um esquema.

Etapa 1

Analise o exemplo ao lado, que representa uma sucessão de processos de separação de misturas, e apresente o mesmo conteúdo empregando apenas a linguagem verbal.

Sugestão: Para separar uma mistura formada por sal de cozinha, areia e limalha de ferro, utiliza-se, inicialmente, a separação magnética para isolar a limalha de ferro. Em seguida, acrescenta-se água à mistura de sal e areia para que seja possível aplicar a filtração, que isola a areia, já que apenas o sal é solúvel em água. Por fim, destila-se a solução aquosa para separar o sal e a água.

Pergunte aos alunos como se dão os três processos citados. A separação magnética requer o uso de um ímã para atrair os sólidos com propriedades magnéticas; a filtragem requer o uso de um filtro que separe o sólido do elemento líquido ou gasoso (caso do aspirador de pó, por exemplo); a destilação (no caso, a destilação simples) é usada para separar componentes de uma mistura que tenham temperaturas de ebulição bem diferentes; a mistura é aquecida e o vapor que se forma (o qual é diferente do líquido residual) condensa-se no condensador e, uma vez resfriado, volta ao estado líquido, sendo recolhido em um frasco coletor.

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

Etapa 2

Agora faça um esquema para representar a preparação do sal refinado. Tenha como base as informações apresentadas no texto a seguir.

Seleção natural

Segredo das salinas é retirar impurezas da água usada como matéria-prima

1. Ao ser retirada do mar ou de lagoas litorâneas, a água salgada vai para enormes tanques de evaporação. Ligados por comportas, cada um ocupa uma área igual a dez campos de futebol e tem profundidade de apenas 20 centímetros. Conforme o líquido seca, a concentração dos elementos sólidos aumenta. Quando eles ocupam 17% do volume da água, os compostos de cálcio presentes no caldo oceânico concentram-se no fundo e separam-se da mistura.
2. A água densa passa a ser chamada de salmoura e cai nos quadros de cristalização, tanques com dezenas de metros quadrados e 2 centímetros de profundidade. A evaporação segue até que o nível de elementos sólidos chegue a 25%. Aí, a concentração de cloreto de sódio – o sal de cozinha – atinge seu valor máximo, e pode seguir dois caminhos.

3a. Se a salmoura for usada na produção de sal grosso, ela continua secando sob o sol até que todo o cloreto de sódio se aglutine na forma de cristais. Depois, as pedrinhas salgadas, com até 3 centímetros de diâmetro, são retiradas por trabalhadores com rodos ou máquinas. A água que sobra é descartada em comportas nas laterais dos quadros de cristalização.

3b. Se a salmoura servir de base para a produção de sal refinado, ela é retirada dos quadros de cristalização um pouco antes da formação dos cristais e passa por filtros para eliminar impurezas. Depois, é bombeada para aquecedores, onde a mistura chega a 120 °C, e segue evaporando em câmaras a vácuo. Nesses aparelhos, a salmoura é submetida a uma pressão controlada para gerar cristais minúsculos, bem menores que os do sal grosso.

4. Os cristais de sal refinado já estão prontos, mas ainda contêm água. A parte sólida continua a se separar do líquido em centrífugas, que lembram máquinas de lavar: dentro de um cilindro que gira em alta velocidade, a água escorre para o fundo, enquanto o sal se deposita nas laterais. Mesmo após a centrifugação, o sal ainda carrega uma leve umidade. Por isso, a mistura é posta em fornos especiais, aquecidos a 200 °C, que secam e esterilizam o produto antes de ele ser embalado.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-o-sal-e-extraido-do-mar/>. Acesso em: 22 maio 2020.

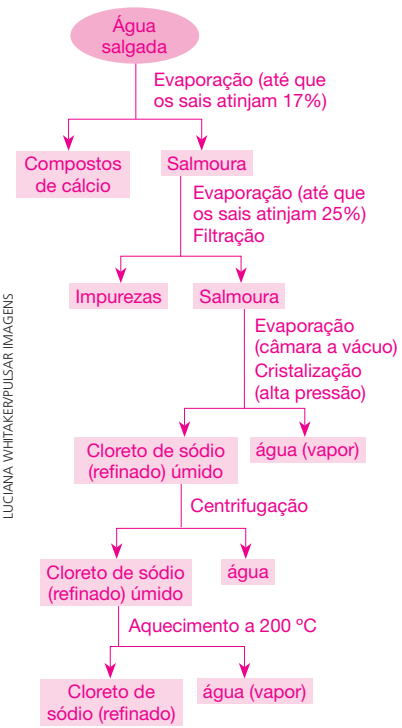
LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Trabalhadores recolhendo cristais dos tanques de evaporação em salina na Praia Seca, Araruama (RJ), 2018.

É lógico!

Esquemas, como diagramas e fluxogramas, que apresentam etapas e tomadas de decisões dentro de um processo, são a expressão, em linguagem não computacional, de um algoritmo.

A representação de separação de misturas em esquemas como este em estudo é chamada ora de diagrama ora de fluxograma. Considerando que não é uma distinção fundamental e que é preciso evitar confusões com o fluxograma do pensamento computacional, optamos pelo uso do termo hiperônimo "esquema".



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

MODERNA

Tá ligado!

Você pode ver um outro esquema para registro de processos no capítulo 3 desta unidade.

Se for possível, fotografe e projete alguns dos esquemas para que os próprios alunos corrijam informações ou vejam formas diferentes de apresentar o mesmo processo. Se isso não for possível, forme grupos para que os alunos vejam e corrijam, se for o caso, as soluções dos colegas.

① Resposta pessoal. É interessante que os alunos percebam que o esquema "mapeia" um processo (ou sequência de processos), permitindo a compreensão rápida das informações e da transição entre elas.

② Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que o esquema é um recurso produtivo quando se busca visualizar rapidamente um processo, mas ele requer, em parte significativa das vezes, conhecimento prévio e não permite o detalhamento, que pode ser necessário caso o objetivo seja outro.

③ O esquema pode ser usado, por exemplo, para descrever como se dá o processo de compra e a distribuição de produtos necessários ao trabalho interno em uma empresa ou como devem ser tratados pacientes que chegam em prontos-socorros. Se achar conveniente, mostre o fluxograma usado pelo Ministério da Saúde para orientar profissionais da saúde, no início da pandemia da Covid-19: <https://www.facebook.com/minsaude/posts/3265275780157682/> (acesso em: 24 jun. 2020).

Etapa 3

Agora, discuta com os colegas o uso de esquemas.

- Compare o esquema sobre a separação de sal de cozinha, areia e limalha de ferro com o texto escrito a partir dele. Na sua opinião, a forma esquemática é vantajosa? Por quê? ①
- O uso do esquema para mostrar o processo de produção do sal refinado ajudou o estudo do conteúdo específico de Química? Caso sua leitura tivesse outro objetivo, ele seria igualmente útil? ②
- Em que outras circunstâncias você acha que o esquema seria uma forma produtiva de representação? ③

LEITURA 2

Nesta atividade, os alunos resolverão questões do Enem em várias áreas. O objetivo é promover uma reflexão sobre as características das questões de múltipla escolha e sobre as estratégias de resolução. Nossas questões têm como base, principalmente, o processo de justificação das alternativas, uma das formas mais eficazes de perceber a causa dos equívocos, o que favorece nossa atuação como professores e oferece aos alunos maior consciência acerca de habilidades a desenvolver e dos conteúdos a estudar.

Outra forma de estudar com que deparamos muito na escola é a resolução de questões de múltipla escolha pertencentes a provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou a exames para ingresso em universidades (vestibulares).

Você vai resolver algumas delas e refletir sobre as estratégias que devem ser empregadas.

Questão 1

Faremos, para começar, uma atividade minuciosa de análise de uma questão da área de Linguagens.

Das irmãs

os meus irmãos sujando-se
na lama
e eis-me aqui cercada
de alvura e enxovais

eles se provocando e provando
do fogo
e eu aqui fechada
provendo a comida

eles se lambuzando e arrotando
na mesa
e eu a temperada
servindo, contida

os meus irmãos jogando-se
na cama
e eis-me afiançada
por dote e marido

QUEIROZ, S. *O sacro ofício*. Belo Horizonte: Comunicação, 1980.

O poema de Sônia Queiroz apresenta uma voz lírica feminina que contrapõe o estilo de vida do homem ao modelo reservado à mulher. Nessa contraposição, ela conclui que

a) a mulher deve conservar uma assepsia que a distingue de homens, que podem se jogar na lama.

b) a palavra "fogo" é uma metáfora que remete ao ato de cozinhar, tarefa destinada às mulheres.

c) a luta pela igualdade entre os gêneros depende da ascensão financeira e social das mulheres.

d) a cama, como sua "alvura e enxovais", é um símbolo da fragilidade feminina no espaço doméstico.

e) os papéis sociais destinados aos gêneros produzem efeitos e graus de autorrealização desiguais.

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

1a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam a ideia de que homens e mulheres têm diferentes estilos de vida e que o delas parece ser imposto, como sugere o termo "reservado".

a) O enunciado já apresenta uma análise do poema. Explique-a com suas palavras.

b) Essa análise poderia já levar à resolução da questão com algum grau de certeza. Qual seria sua resposta com base nela? Por quê?

As próximas questões devem levá-lo a confirmar sua resposta.

c) Como você definiria o tom do poema? Esse tom leva à exclusão de uma das afirmações. Qual? Por quê?

d) A alternativa **b** refere-se a uma metáfora. *Fogo* é mesmo uma metáfora nesse poema? O termo expressa o sentido mencionado na afirmativa? Justifique.

e) Uma das afirmativas deve ser excluída por tratar de uma ideia não abrangida pelo poema. Qual?

f) As estrofes são compostas de pares de versos que opõem a condição dos irmãos à do eu lírico. Por que observar essa organização contribui para o descarte da alternativa **d**?

g) Com base na reflexão promovida por esse último bloco de questões, você precisou alterar a resposta que tinha escolhido? Em caso positivo, comente como foi seu processo de autocorreção.

1b. Respostas pessoais. Espera-se que o aluno indique a alternativa **e**, considerando que a análise afirma a existência de diferentes modos de vida de homens e mulheres e os efeitos disso.

1c. Sugestão: Tom desolado, triste. A alternativa **a** deveria ser excluída porque reafirma o papel de subordinação da mulher, conclusão que destoa da expressão de tristeza.

1d. *Fogo* é uma metáfora, mas refere-se ao universo masculino e não ao feminino; tem o sentido de experimentação sexual.

Fala aí!

O poema "Das irmãs", de Sônia Queiroz, foi publicado em 1980. Você acha que ele ainda é uma representação válida da condição da mulher na sociedade? Por quê?

1e. A relação entre igualdade de gêneros e ascensão feminina, mencionada na alternativa **c**, pode ser associada ao conteúdo do poema, mas extrapola o que está expresso nele.

1f. A posição de "cama" no primeiro par de versos associa-a aos "irmãos", enquanto a posição de "alvura e enxovais" no segundo associa-os ao eu lírico. A posição, portanto, evidencia que "cama" e "alvura e enxovais" não são termos complementares.

1g. Resposta pessoal.

Comente com os alunos a importância do processo de confirmação das respostas. Ainda que, em algumas questões de múltipla escolha, a conclusão sobre uma resposta possa ser mais imediata, é importante que verifiquem as demais alternativas, um processo que pode levá-los a corrigir equívocos.

Fala aí! - Ajude os alunos a desenvolver a discussão em termos respeitosos. É possível que a turma seja constituída por alguns alunos formados segundo uma tradição familiar mais conservadora enquanto outros aderiram às novas posições acerca do papel da mulher. Independentemente das opiniões emitidas, é importante que os alunos sejam levados a refletir amplamente sobre a questão, observando as leis contemporâneas que asseguram a igualdade das oportunidades a homens e mulheres, inclusive na esfera privada e no campo do trabalho. A igualdade é um princípio fundamental da sociedade democrática e do estado de direito, que rejeita a discriminação e o tratamento desigual entre cidadãos. Essa discussão permitirá o desenvolvimento das habilidades relativas a CEL 2.

Questão 2

Esta é uma questão da área de Ciências da Natureza. Leia-a com atenção e resolva-a.

Os olhos humanos normalmente têm três tipos de cones responsáveis pela percepção das cores: um tipo para tons vermelhos, um para tons azuis e outro para tons verdes. As diversas cores que enxergamos são o resultado da percepção das cores básicas, como indica a figura.

A protanopia é um tipo de daltonismo em que há diminuição ou ausência de receptores da cor vermelha.

Considere um teste com dois voluntários: uma pessoa com visão normal e outra com caso severo de protanopia. Nesse teste, eles devem escrever a cor dos cartões que lhes são mostrados. São utilizadas as cores indicadas na figura. Para qual cartão os dois voluntários identificarão a mesma cor?

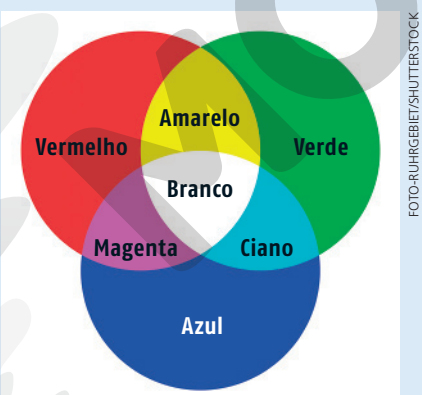


FOTO-RUHRGEBIET/SHUTTERSTOCK

A. Vermelho.
B. Magenta.
C. Amarelo.
D. Branco.
E. Azul.

2a. Resposta pessoal. Espera-se que muitos alunos indiquem a alternativa **e**, que é a correta, e que se sintam seguros.

a) Que resposta você daria a essa questão? Com qual grau de certeza?

b) Descreva seu raciocínio para responder à questão.

c) Você acha que é preciso algum conhecimento específico da área de Ciências da Natureza para responder à questão? Se responder afirmativamente, identifique qual.

2b. Sugestão. Para que a pessoa com protanopia e a pessoa com visão normal identifiquem a mesma cor, o cartão não pode ter componente vermelho, portanto, terá de ser inteiramente azul ou inteiramente verde ou ser a mistura de ambos (ciano). Espera-se que os alunos apontem que excluíram todas as cores que faziam parte da esfera superior esquerda, portanto o vermelho e as cores formadas a partir dele, e depois compararam as cores que sobraram com as respostas disponíveis.

2c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que não é preciso ter informações prévias, uma vez que a questão pode ser resolvida com os dados disponíveis. Mesmo os termos específicos do campo das Ciências da Natureza, como *cones*, *protanopia* e *daltonismo*, são explicados no enunciado.

Aproveite para esclarecer aos alunos que algumas questões de provas como o Enem podem ser resolvidas com o aproveitamento dos dados oferecidos no texto-base e com a aplicação das habilidades de leitura e análise.

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

CÓPIA

Questão 3

Vejamos uma outra questão da área de Ciências da Natureza.

Um alimento orgânico deve apresentar em sua embalagem o selo de uma instituição certificadora, garantindo ao consumidor que, além de ser um alimento isento de agrotóxicos, também é produzido com técnicas planejadas e controladas. A técnica de produção desses alimentos causa menor impacto aos recursos naturais, contribuindo para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Nesse sistema de produção de alimentos vegetais, o controle de insetos é manejado por meio do(a)

A. prática de adubação verde.

B. emprego da compostagem.

C. controle da irrigação do solo.

D. utilização de predadores naturais.

E. uso de sementes inoculadas com *Rhizobium*.

3a. A informação sobre a certificação na embalagem.

3b. Sugestão: Qual destas técnicas serve para o controle de insetos e é compatível com a produção de alimentos orgânicos?

3c. A primeira estratégia não levaria a descarte, já que todas as técnicas são compatíveis com a produção orgânica; a segunda levaria ao descarte de todas as alternativas incorretas, já que elas se referem a fertilidade e irrigação e não a controle de insetos.

a) O primeiro parágrafo contextualiza o tema da questão. Quais dados poderiam ser descartados porque não são significativos para a resposta?

b) Como você formularia, de maneira sintética e precisa, a pergunta a que deve responder?

c) Para resolver a questão, um aluno testou duas estratégias.

1. Descartar técnicas incompatíveis com a produção orgânica.
2. Descartar técnicas que não servem para controle de insetos.

Ele obteve bons resultados com elas? Justifique sua resposta.

Questão 4

Resolva, agora, uma questão que foi reproduzida da prova de Matemática.

Um grupo de países criou uma instituição responsável por organizar o Programa Internacional de Nivelamento de Estudos (PINE) com o objetivo de melhorar os índices mundiais de educação. Em sua sede foi construída uma escultura suspensa, com a logomarca oficial do programa, em três dimensões, que é formada por suas iniciais, conforme mostrado na figura.

PINE

ERICSON GUILHERME LUCIANO

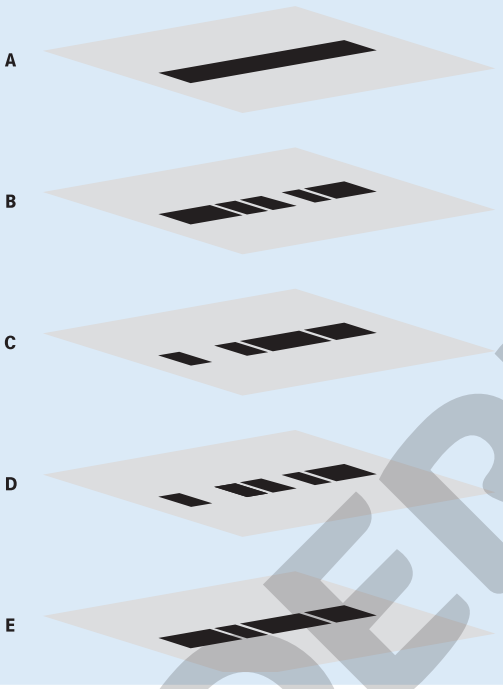
Essa escultura está suspensa por cabos de aço, de maneira que o espaçamento entre letras adjacentes é o mesmo, todas têm igual espessura e ficam dispostas em posição ortogonal ao solo, como ilustrado a seguir.

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

MODERNA

Ao meio-dia, com o sol a pino, as letras que formam essa escultura projetam ortogonalmente suas sombras sobre o solo.

A sombra projetada no solo é



ERICSON GUILHERME LUCIANO

a) Os três primeiros parágrafos servem à contextualização. Anote os dados fundamentais para a resolução do problema.

b) O enunciado informa que a projeção das sombras ocorre ortogonalmente. Que formas de saber o sentido dessa palavra está à disposição no enunciado? O desconhecimento dela impede a resolução da questão? Justifique sua resposta.

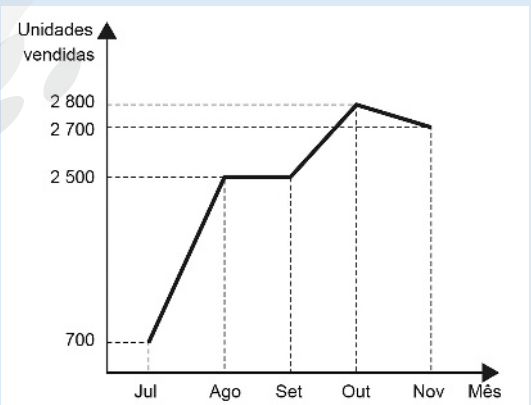
c) A que resposta você chegou? Explique seu raciocínio.

d) Que habilidades você considera importantes para resolver essa questão?

Questão 5

Veja mais uma questão de Matemática.

O gráfico a seguir mostra a evolução mensal das vendas de certo produto de julho a novembro de 2011.



REPRODUÇÃO/ENEM 2019/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

4a. A escultura está suspensa, tem três dimensões, o espaçamento entre as letras é o mesmo, todas têm igual espessura e estão em posição ortogonal ao solo.

4b. A referência ao "sol a pino" e a própria imagem contribuem para esclarecer o sentido de "ortogonal". No entanto, uma vez que todas as imagens usadas nas alternativas revelam a projeção do sol pelo mesmo ângulo, o desconhecimento do sentido dessa palavra não impede a resolução da questão.

4c. Resposta pessoal. Espera-se que a maior parte dos alunos tenha identificado a alternativa **e**, observando que as letras "P", "N" e "E" têm, pelo menos, um traço horizontal ou diagonal que bloqueia a passagem do sol e torna a letra um único segmento. A largura do traço depende da largura da letra.

4d. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem a leitura atenta da pergunta e a habilidade de analisar a plausibilidade de cada resposta.

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

MODERNA

Sabe-se que o mês de julho foi o pior momento da empresa em 2011 e que o número de unidades vendidas desse produto em dezembro de 2011 foi igual à média aritmética do número de unidades vendidas nos meses de julho a novembro do mesmo ano.

O gerente de vendas disse, em uma reunião da diretoria, que, se essa redução no número de unidades vendidas de novembro para dezembro de 2011 se mantivesse constante nos meses subsequentes, as vendas só voltariam a ficar piores que julho de 2011 apenas no final de 2012.

O diretor financeiro rebateu imediatamente esse argumento mostrando que, mantida a tendência, isso aconteceria já em

A. janeiro.
B. fevereiro.
C. março.
D. abril.
E. maio.

a) Explique, com as suas palavras e de modo sintético, qual é a pergunta a ser respondida.
b) Um problema desse tipo exige a extração de dados do enunciado. Quais dados importam?
c) Apresente as etapas de resolução do problema de modo organizado.
d) Quais conhecimentos de Matemática foram necessários para a resolução?
e) Você considerou a questão fácil, média ou difícil? Por quê? Acha que algum aspecto do problema é especialmente difícil?

SE EU QUISER APRENDER +

Os distratores em questões de múltipla escolha

As questões de múltipla escolha apresentam uma resposta correta, o gabarito, e outras incorretas. Muitas delas são distratores, respostas formuladas a partir dos equívocos que costumam ser cometidos pelos estudantes. Também são distratores as respostas que trazem afirmações plausíveis, mas que não estão dentro do que foi proposto na questão.

Vamos observar alguns desses distratores retomando as questões anteriores.

1. **Suponha que, na questão 3, um aluno tivesse conseguido descartar rapidamente as alternativas a, b e c, mas não a alternativa e. O que poderia causar essa dificuldade? Qual resposta você teria dado? Justifique sua decisão.**
2. **Na sua opinião, qual é o principal distrator da questão 4? Por quê?**
3. **Explique por que o principal distrator da questão 2 é a alternativa d, que aponta a cor branca.**
4. **O que torna a alternativa c, na questão 1, um distrator bastante eficaz?**
5. **Suponha que, na questão 5, um aluno não tenha notado que o número 2 500 deveria ser somado duas vezes no momento de fazer a média aritmética, pois corresponde aos meses de agosto e setembro. Há, nas alternativas, um distrator que considere esse equívoco? Justifique sua resposta.**

Dica de professor

Distrator não é o mesmo que "pegadinha". Ele não induz ao erro; ele verifica se o aluno não domina com precisão um conteúdo ou se ainda não desenvolveu plenamente uma habilidade.

5a. Sugestão: Em que mês os resultados de vendas serão inferiores a 700 unidades se a redução no número de unidades vendidas de novembro para dezembro de 2011 se mantiver constante?

5b. Número de unidades vendidas por mês.

5c. Sugestão:
1) Descobrir valor de dezembro = média aritmética dos meses:
$\frac{700 + 2\,500 + 2\,500 + 2\,800 + 2\,700}{5} = 2\,240$
2) Descobrir redução de novembro para dezembro:
2 700 – 2 240 = 460
3) Descobrir mês com vendas abaixo de 700:
janeiro: 2 240 – 460 = 1 780
fevereiro: 1 780 – 460 = 1 320
março: 1 320 – 460 = 860
abril: 860 – 460 = 400

5d. Soma, divisão e subtração; conceito de média aritmética; leitura de gráfico.

5e. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que a questão é fácil porque exige conhecimentos básicos. Talvez alguns apontem que existem muitas etapas e, por isso, um erro pode produzir outros em cadeia.

É lógico!

As atividades da **Leitura 2** podem ajudá-lo a estabelecer etapas para resolver questões de múltipla escolha. Revele como seria seu algoritmo pessoal.

Sugestão: 1. Observar textos-base e enunciados para obter dados que já podem resolver a questão; 2. Excluir dos enunciados dados de contexto que não interessam à resolução; 3. Formular uma pergunta sintética e precisa para saber o que responder; 4. Definir estratégias de descarte; 5. Testar as alternativas verificando sua plausibilidade.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem que a alternativa **e** demanda conhecimento do termo *Rhizobium* (gênero de bactérias que convertem o nitrogênio presente no ar atmosférico em compostos que nutrem a planta) e que isso pode tê-los confundido. É esperado que a maioria deles indique a alternativa **d**, apoiada na relação entre a ação de predadores e a redução do número de insetos.

2. É a alternativa **d**. Essa resposta considera corretamente o espaço entre as letras e seus traços verticais, mas desconsidera que os traços diagonais também produziriam sombra.

3. Para muitas pessoas, o branco é a ausência de cor, o que leva à conclusão de que seria visto igualmente por indivíduos com a visão normal e indivíduos com protanopia. Quando se consideram as cores da luz, o branco é, na verdade, a soma de todas as cores, como, inclusive, mostra a sua posição no centro do círculo.

4. A afirmação de que "a luta pela igualdade entre os gêneros depende da ascensão financeira e social das mulheres" é bastante plausível e dialoga com o tema geral do problema; entretanto extrapola aquilo que é dito por ele e não pode ser confirmada com seus versos. A escolha dela revela que o aluno ainda não desenvolveu bem a habilidade de interpretação de textos literários.

5. Sim. A não repetição de 2 500 e a divisão por quatro resulta no valor de 2 175 relativo a dezembro, em lugar de 2 240, e ao valor de 525 para a redução constante. A sequência de cálculos levaria a um número menor que 700 já em março.

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

MODERNA

Desafio de linguagem

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

É a sua vez de elaborar uma questão de múltipla escolha, considerando os conteúdos que a turma está estudando no momento.

1. Não mostre a questão aos colegas durante o processo de elaboração.
2. Defina o que você quer avaliar com a pergunta: conhecimento de conceito, habilidade de ler um gráfico, habilidade de analisar efeitos expressivos em um texto literário etc.
3. Escolha, se for o caso, o material necessário à questão: gráfico, mapa, tabela, tirinha, peça publicitária etc.
4. Monte a questão com os dados necessários à resolução e com o encaminhamento da pergunta. Algumas questões contam com contextos, isto é, breves narrativas, como você viu nas questões 4 e 5.
5. Crie as alternativas, fazendo com que o conjunto tenha, pelo menos, um distrator.
6. Verifique se a redação da questão é precisa. Quem resolve a questão não pode ter dúvida quanto àquilo que deve tentar responder.
7. Avalie sua questão como fácil, média ou difícil.
8. Produza sua questão em uma folha avulsa, sem a resposta.
9. Prepare um gabarito no caderno.

EXPERIMENTANDO ESTUDAR LITERATURA

O objetivo da atividade é orientar uma leitura literária realizada sem o apoio de um questionário. Nesse sentido, a correção das informações é menos importante do que a aprendizagem ou a (re)formulação dos procedimentos e estratégias de leitura. Procure centrar suas observações aos alunos nas sugestões de leitura em voz alta, paráfrase e confirmação de hipóteses de leitura por meio de trechos do poema.

Entre as questões de múltipla escolha apresentadas na **Leitura 2**, você encontrou uma do campo literário (questão 1). Respondê-la foi tranquilo para você? A análise de poemas não costuma ser um processo simples para parte dos estudantes. Alguns ficam inseguros quanto à interpretação que dão aos versos, enquanto outros, equivocadamente, acreditam que todas as interpretações são válidas.

Nesta produção, você deverá escrever um breve ensaio com a análise literária do poema "A Federico García Lorca", publicado por Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) no livro *Novos poemas*, de 1948. Os passos do planejamento são também orientações para os estudos de literatura.

A Federico García Lorca

Sobre teu corpo, que há dez anos
se vem transfundindo em cravos
de rubra cor espanhola,
aqui estou para depositar
vergonha e lágrimas.

Vergonha de há tanto tempo
viveres – se morte é vida –
sob chão onde esporas tinem
e calcam a mais fina grama
e o pensamento mais fino
de amor, de justiça e paz.

Lágrimas de noturno orvalho,
não de mágoa desiludida,
lágrimas que tão-só destilam
desejo e ânsia e certeza
de que o dia amanhecerá.

(Amanhecerá.)

Esse claro dia espanhol,
composto na treva de hoje,
sobre teu túmulo há de abrir-se,
mostrando gloriosamente
– ao canto multiplicado
de guitarra, gitano e galo –
que para sempre viverão

os poetas martirizados.

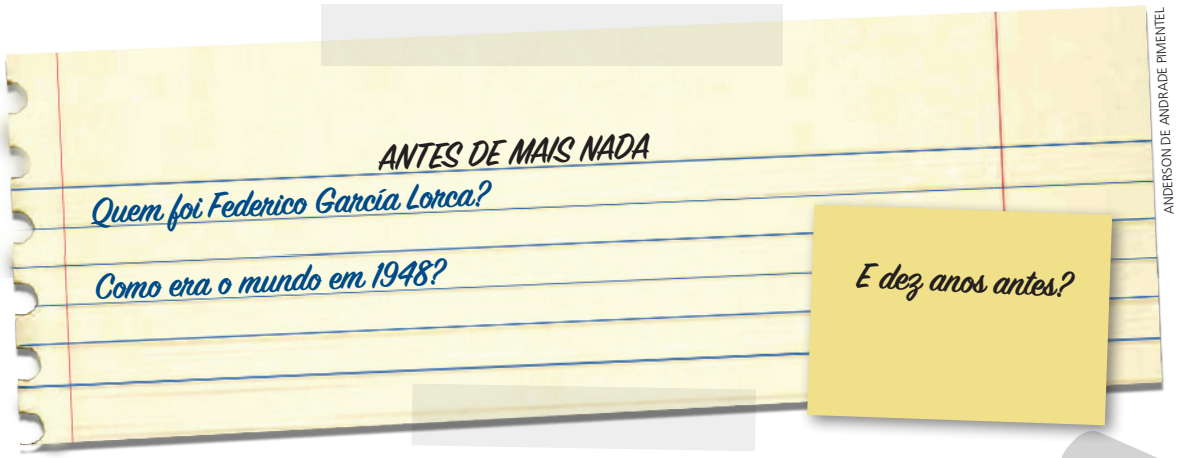
ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*: novos poemas. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. © Graña Drummond – <https://www.carlosdrummond.com.br>.

Orientaremos a produção de um texto com algumas características de ensaio para que os alunos experimentem esse gênero textual. Sabemos, no entanto, que o desenvolvimento pleno dessa aprendizagem tende a ocorrer apenas no Ensino Superior.

O gênero textual **ensaio** caracteriza-se por ser uma reflexão crítica sobre um tema ou objeto (como um texto literário, por exemplo). Costuma apresentar alguns comentários originais e pode incluir impressões pessoais do autor. Os ensaios circulam, principalmente, no meio escolar e acadêmico.

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

MODERNA



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Chame a atenção para a importância de pesquisar as referências do texto caso não sejam conhecidas. Federico García Lorca (1898-1936), poeta e dramaturgo espanhol, é considerado uma das primeiras vítimas da guerra civil espanhola (1936-1939), embora alguns defendam que foi morto por sua orientação sexual. Drummond faz referência ao contexto da guerra, que opôs vários grupos com posições ideológicas distintas. Os nacionalistas venceram a guerra e o general Francisco Franco impôs uma ditadura até 1975. Caso os alunos estranhem a referência "há dez anos", comente que o poema foi publicado em um livro de 1948, mas não foi necessariamente escrito nesse ano.

Momento de planejar

Para essa produção, o planejamento é o momento mais importante. Nele será feita a análise do poema. Siga os itens, anotando aquilo que você for concluindo acerca do texto.

1. Leia o texto em voz baixa. Depois, experimente uma leitura em voz alta para perceber o ritmo, as ênfases que você aplicou e o tom que escolheu. Essa ainda é uma leitura bastante intuitiva. Ela será aprimorada à medida que você for atribuindo sentido às várias imagens do poema.
2. Procure no dicionário as palavras que você desconhece.
3. Faça uma leitura do sentido geral do texto, procurando relacionar o que você está lendo àquilo que sabe acerca de Federico García Lorca, tema do poema.
4. Faça perguntas. Com quem fala o eu lírico? É possível saber onde ele está? Sobre o que está falando: está contando uma história, expressando sentimentos, dando uma opinião, procurando convencer o leitor a fazer algo etc.?
5. Agora tente fazer uma paráfrase, isto é, contar o que dizem os versos do poema com as suas palavras. Procure sempre ler cada frase até o final, tratando-a como uma unidade de sentido.
6. Volte aos trechos do texto que você teve dificuldade para explicar. Veja se há imagens que ainda não foram compreendidas. Por exemplo: o que é um corpo que se transfunde em cravos? O que são as esporas que "tinem" e "calcam" a grama? Por que a grama foi especificada como "a mais fina"?
7. Procure fazer uma nova paráfrase, agora mais completa.
8. Veja se algum recurso expressivo chama a atenção. Por exemplo, há uma repetição da forma verbal "amanhecerá". Que sentido deve ser atribuído a essa forma? E a essa repetição?
9. Como os versos se organizam no poema? Drummond usou uma forma fixa, como o soneto? As estrofes têm o mesmo número de versos? Há rimas? Os versos têm o mesmo número de sílabas? Esses fatores contribuem, de alguma forma, para a construção do sentido ou do efeito do poema?
10. Faça uma nova leitura do poema em voz alta, agora procurando expressar, no ritmo, no tom e nas ênfases, o sentido que você atribuiu aos versos.
11. Cheque, mais uma vez, se há coerência entre os sentidos que você vai atribuir aos versos e se as conclusões a que chegou podem ser confirmadas por eles.

É lógico!

A sequência de instruções para realizar a análise literária de um poema corresponde a uma das formas de escrita do algoritmo. Sua apropriação permitirá que você, posteriormente, realize etapas de análise com autonomia.

Lembra?

Os poemas usam **imagens poéticas** para construir os sentidos de maneira expressiva e criativa. Nesse poema, por exemplo, o "claro dia espanhol" que "há de abrir-se" é uma representação da esperança de um novo momento político para a Espanha.

Eles também se valem de **recursos expressivos**, que são aqueles elementos usados para conseguir um efeito específico, como a repetição de um termo para expressar ênfase, por exemplo.

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

MODERNA

Momento de elaborar

Agora, você escreverá a análise tendo como objetivo ajudar os leitores a compreender e a fruir o poema "A Federico García Lorca".

1. Inicie identificando o texto e o autor.
2. Informe que o poema dialoga com a vida de Federico García Lorca e com acontecimentos ocorridos na Espanha e explique esse contexto.
3. Apresente, em um ou mais parágrafos, a paráfrase do poema. É importante que você esclareça:
   - com quem o eu lírico fala;
   - o que diz a seu interlocutor;
   - que sentimentos expressa.

   Não tenha pressa. Acompanhe as estrofes e procure sempre comprovar sua leitura com palavras ou trechos do poema.
4. Acrescente aos parágrafos de paráfrase observações sobre os recursos estilísticos de que se valeu o poeta para construir os sentidos ou para produzir efeitos expressivos.
5. Inclua comentários que revelem sua opinião sobre o poema. Você pode, por exemplo, chamar a atenção para uma imagem, apontando que é *inusitada*, *bela*, *eficiente* etc.
6. Introduza informações sobre a forma do poema – como métrica, presença ou não de rimas, regularidade ou não das estrofes – se conseguir relacioná-las ao sentido que você construiu.
7. Faça uma leitura para verificar se produziu um texto coerente e fluente. É importante que o leitor consiga acompanhar o seu raciocínio.
8. Releia seu texto, agora avaliando se houve um bom monitoramento da linguagem. Espera-se o uso da linguagem formal.
9. Dê um título à sua análise. Ele deve expressar a sua leitura particular do poema de Carlos Drummond de Andrade.

Tá ligado!

Por sua natureza verbivocovisual, os poemas concretos exigem outras estratégias de leitura, como expõe o capítulo 1 desta unidade.

Sabia?

Fruir é o mesmo que desfrutar. A fruição estética é a experiência de sentir prazer em contato com um poema, mangá, espetáculo de dança ou outro objeto artístico, o que decorre, em parte, do desenvolvimento de um senso estético.

Momento de avaliar

Forme quartetos para avaliar os artigos. Leia seu texto em voz alta para os colegas e ouça a opinião deles sobre os critérios abaixo.

1	O artigo identifica corretamente o poema?
2	O leitor é informado sobre quem é Federico García Lorca, o que provocou sua morte e qual é a relação disso com a história da Espanha?
3	A análise explica como o eu lírico se sente diante da morte de Lorca e os motivos disso?
4	A análise explora as imagens, revelando uma boa compreensão dos versos?
5	A análise trata dos recursos expressivos do texto e dos sentidos que constroem?
6	Foram usados trechos ou palavras do texto para comprovar as análises?
7	O título da análise corresponde à leitura do poema que foi apresentada no artigo?
8	A exposição das informações é clara e coerente?
9	A linguagem é monitorada e formal?

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

MODERNA

Após a discussão de todas as análises, formem duplas para ler o texto dos colegas e fazer anotações acerca de eventuais falhas na segmentação dos períodos, na ortografia-padrão, na concordância, na regência etc.

Depois, considere as observações de seus colegas e procure aprimorar seu texto. Há informações a corrigir ou a acrescentar? É preciso tornar algum trecho mais claro? Faltam exemplos que confirmem o que está sendo dito sobre o poema?

Se sentir necessidade, peça para o professor esclarecer suas dúvidas acerca do texto.

Corrija também eventuais falhas na linguagem.

Não é preciso apresentar uma leitura do poema como padrão para a avaliação das demais. Você pode esclarecer dúvidas pontuais.

Momento de apresentar

Esta produção tem uma circulação restrita. Foi feita para você aprimorar sua habilidade de leitura de poemas.

Antes de finalizá-la, converse com os colegas de seu quarteto sobre as suas impressões:

- Você avalia sua análise como satisfatória?
- Acha que aprendeu um procedimento de análise ou que aprimorou o procedimento que já empregava?
- Você gostou do poema "A Federico García Lorca"?
- Tem vontade de ler outros poemas agora?

Não é preciso socializar essa etapa. Basta que os alunos possam falar sobre a experiência, analisando seu processo de leitura de um texto literário.

EXPERIMENTANDO +

E SE A GENTE... PENSASSE NOS ESTUDOS?

Após passar por várias atividades de estudo comuns na rotina estudantil, os alunos serão levados a refletir, nesta parte do capítulo, sobre estratégias de estudo com base na própria experiência. A **Leitura 3** os levará a rever algumas concepções, a partir do que dizem especialistas. Não há correção ou socialização nesta etapa.

A lista a seguir apresenta dez afirmações sobre o processo de estudo e aprendizagem. Com base na sua experiência, avalie cada uma delas como *falsa* ou *verdadeira*.

1. **Esquemas são mais eficientes para a aprendizagem do que listas de dados memorizados.**
2. **A revisão de conteúdos pouco antes de dormir é ineficaz.**
3. **A releitura de materiais cria a falsa sensação de segurança porque o conteúdo lido se torna muito familiar.**
4. **Recontar com as próprias palavras o conteúdo estudado é mais eficiente do que reler o conteúdo várias vezes.**
5. **Organizar os estudos de uma disciplina por temas, evitando que os assuntos e conceitos se misturem durante o processo, é melhor.**
6. **Explicar o conteúdo para alguém é uma boa forma de verificar se você o aprendeu.**
7. **Deixar para estudar próximo das provas favorece a retenção das informações.**
8. **Estabelecer conexões entre ideias permite que o estudo seja mais rápido do que aquele feito por memorização.**
9. **É importante escolher um local da casa para os estudos e recorrer sempre a ele.**
10. **Ler o conteúdo na tela do computador favorece a aprendizagem.**

MODERNA

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

LEITURA 3

Agora, leia parte de um artigo sobre como melhorar os resultados dos estudos. Embora trate de estudo no nível superior, é igualmente válido para o Ensino Médio.

10 dicas para estudar eficientemente, segundo especialistas

#1 Impeça a "curva do esquecimento"

Os cientistas começaram a explorar o fenômeno psicológico "curva do esquecimento" em 1885. Ainda hoje, continua sendo um fator importante a ser considerado quando se estuda. Essencialmente, ele diz que a primeira vez que você ouve uma aula ou estuda algo novo, tem a **melhor chance de retenção**, de até 80%, do que aprendeu apenas revendo o conteúdo novamente dentro de 24 horas.

E – bônus – isso tem um efeito cumulativo. Depois de uma semana, você terá capacidade de reter 100% das mesmas informações após apenas cinco minutos de análise. Geralmente, os psicólogos concordam que este tipo de intervalo estudando – e não estudando – é o melhor. Para otimizar seu tempo de estudo, aproxime-o mais do dia em que você teve contato com o material do que do dia da prova.

RODRIGO PASCOAL LOPES DA SILVA

#2 Utilize material impresso

Tablets e outros meios eletrônicos são ótimos para conveniência e portabilidade. No entanto, pesquisas sugerem que, quando se trata de estudar na faculdade, os materiais impressos tradicionais ainda têm vantagem.

Mesmo que alguns pesquisadores argumentem que adotar novos hábitos ao usar uma interface digital melhora a experiência acadêmica, mais de 90% de alunos entrevistados em um estudo compreensivo disseram preferir uma cópia impressa a um dispositivo digital quando se trata de estudo e trabalho escolar.

Além disso, um professor de psicologia da Universidade de Leicester, na Inglaterra, descobriu que os alunos precisam de mais repetição para aprender quando leem na tela do computador em comparação a quando consultam apenas material impresso.

#3 Faça conexões

Muitos especialistas consideram que a diferença entre quem aprende rápido e devagar é a maneira como estudam: em vez de memorizar, os alunos mais rápidos fazem conexões entre as ideias.

Conhecido como **aprendizagem contextual**, o processo é crucial e exige que cada aluno personalize seus próprios métodos de aprendizagem, fazendo conexões que relacionem as informações para começar a se encaixar e fazer sentido.

#4 Estude quando estiver cansado – e descanse em seguida

A quarta das dicas para estudar melhor pode parecer contraintuitiva a princípio, mas, de acordo com a ciência, faz sentido.

Estudar quando você está mais cansado imediatamente antes de dormir pode realmente ajudar seu cérebro a reter concentrações mais altas de habilidades novas, como falar uma língua estrangeira ou tocar um instrumento. Existe até um termo para isso: "sleep-learning" (em português, "aprendizado do sono").

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

MODERNA

Isso porque o processo de consolidação da memória está em seu melhor momento durante o sono "de ondas lentas". O que significa que a revisão do material **antes de dormir** pode realmente ajudar o cérebro a reter as informações.

#5 Não releia, relembre

Esse método de estudar foi tema em 2009, quando um professor de psicologia da Universidade de Washington em St. Louis publicou um artigo na *Psychological Science* aconselhando os alunos contra o hábito de leitura e releitura.

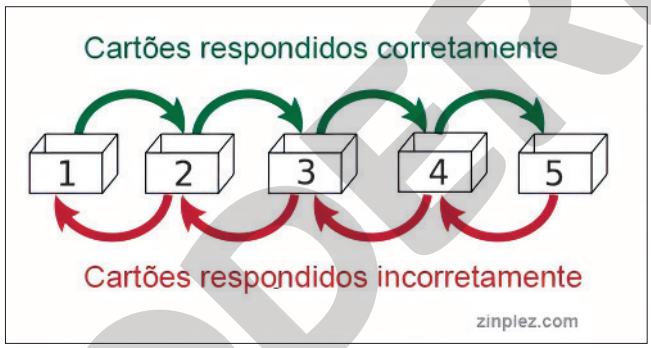
Segundo ele, ler e reler os materiais podem levar os estudantes a pensar que conhecem bem o conteúdo, mesmo quando não é verdade.

Em vez disso, ele sugere que os alunos utilizem "recordação ativa", fechando o livro e recitando tudo o que podem lembrar para praticar a memorização a longo prazo.

#6 Use o sistema Leitner

O sistema Leitner é o mais conhecido para utilizar "cartões de memorização". Ele serve para que os estudantes aprendam o conteúdo com o qual estão menos familiarizados pela **repetição**.

Modelo do sistema Leitner



REPRODUÇÃO/ZINPLEZ

Na prática, o aluno coloca todos os cartões com perguntas na caixa 1. Em seguida, pega cada cartão e tenta responder à pergunta. Se acertar a resposta, coloca-o na caixa 2. Se errar, deixa-o na caixa 1. O estudo passa para as caixas seguintes e a premissa permanece. A única diferença é que nas próximas, se o estudante errar, deve voltar o cartão para a caixa anterior. Assim, os cartões na primeira caixa são estudados com mais frequência.

#7 Pense sobre o pensar

Especialistas defendem o uso do método testado e comprovado de aprendizagem chamado metacognição, ou "pensar sobre o pensar" – e essa é a sétima do compilado de dicas para estudar vindas da ciência.

Aplicado ao estudo, os alunos precisam avaliar constantemente seu nível de habilidade e progresso. Além disso, monitorar cuidadosamente seu bem-estar emocional quando realizam atividades potencialmente estressantes. A premissa é de que a metacognição ajude em uma retenção mais consciente e efetiva do conteúdo.

#8 Varie o conteúdo

Cientistas comprovaram que é melhor **variar o tema** ao estudar, em vez de se concentrar apenas em uma área. No entanto, é aceitável e até mesmo preferível unir campos de assuntos relacionados ou semelhantes.

Por exemplo, em vez de apenas memorizar vocabulário em outro idioma, misture também a leitura. Se estiver estudando matemática, inclua vários conceitos juntos, em vez de apenas um.

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

#9 Mude de cenário

Embora isso possa ser óbvio para alguns alunos, outros podem esquecer que uma mudança tão simples quanto de cenário pode ter um grande impacto nas habilidades de aprendizado.

Um psicólogo da UCLA, por exemplo, apontou que trocar de local de estudo pode aumentar os níveis de retenção de informações e concentração.

#10 Assuma o papel de "professor"

Pesquisas mostram que os alunos têm melhor chance de recordação ao aprender novas informações quando têm a expectativa de ensiná-las a outra pessoa. Além disso, estudos também sugerem que os alunos se engajam mais e instintivamente buscam métodos de recordação e organização para o papel de "professor".

Por isso, a última das dicas para estudar mais eficientemente é: se tiver oportunidade, experimente ensinar o que aprendeu a um colega ou até a um "colega imaginário". O importante é ter a expectativa de "ser professor" desde o momento de estudo, porque é ela que proporciona os benefícios.

Disponível em: <https://www.napratica.org.br/dicas-para-estudar-melhor-ciencia/>. Acesso em: 25 maio 2020.

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

Por dentro do texto

1. Com base no artigo lido, avalie cada uma das afirmações a seguir como *falsa* ou *verdadeira*. Justifique a avaliação daquelas consideradas falsas.

a) Esquemas são mais eficientes para a aprendizagem do que listas de dados memorizados.

b) A revisão de conteúdos pouco antes de dormir é ineficaz.

c) A releitura de materiais cria a falsa sensação de segurança porque o conteúdo lido se torna muito familiar.

d) Recontar com as próprias palavras o conteúdo estudado é mais eficiente do que reler o conteúdo várias vezes.

e) Organizar os estudos de uma disciplina por temas, evitando que os assuntos e os conceitos se misturem durante o processo, é melhor.

f) Explicar o conteúdo para alguém é uma boa forma de verificar se você o aprendeu.

g) Deixar para estudar próximo das provas favorece a retenção das informações.

h) Estabelecer conexões entre ideias permite que o estudo seja mais rápido do que aquele feito por memorização.

i) É importante escolher um local da casa para os estudos e recorrer sempre a ele.

j) Ler o conteúdo na tela do computador favorece a aprendizagem.

2. O produtor do texto afirma que as dicas que apresenta são sustentadas por especialistas. Houve atenção à comunicação das fontes? Justifique sua resposta.

3. Para formular o título de cada dica, o produtor do texto empregou formas verbais no modo imperativo. Que outra formulação você sugeriria para obter o mesmo efeito?

4. Observe a formulação da segunda dica. O uso do par de conectores "de um lado" e "de outro lado" poderia ser usado para expressar adequadamente o conteúdo dela? Por quê?

5. Observe o uso de dois-pontos no primeiro parágrafo da terceira dica.

a) Qual é sua função?

b) Reescreva o segundo parágrafo da dica, mantendo as informações e usando esse mesmo sinal de pontuação.

1. a, c, d, f, h - verdadeiras
b - falsa. Segundo o texto, revisar material antes de dormir contribui para a retenção de informações porque a consolidação da memória ocorre durante o sono profundo (sono de ondas lentas).
e - falsa. Não é produtivo misturar áreas durante o estudo, mas é preferível associar os conteúdos semelhantes.
g - falsa. O fenômeno da "curva do esquecimento" revela que estudo no prazo de 24 horas do contato com um conteúdo novo tem melhor chance de retenção.
i - falsa. A mudança de cenário contribui para a concentração e a retenção de informações.
j - falsa. Segundo especialistas, para aprendizagem, o material exposto na tela do computador requer mais leituras do que o impresso.

É lógico!

Para julgar as afirmações, você selecionará no artigo informações que permitam chegar a uma conclusão acerca do que é dito. Esse procedimento conta com a abstração.

2. O texto é desigual. Na maioria das dicas, o conteúdo está relacionado a temas de estudos acadêmicos, muitos dos quais aparecem datados e com seus realizadores ou instituições a que se vinculam identificados. Há casos, porém, em que se faz apenas referência a conclusões de especialistas ou cientistas ("alguns pesquisadores argumentam", "cientistas comprovam"), dificultando a confirmação dos dados.

3. Resposta pessoal. É provável que os alunos indiquem o uso das formas do infinitivo (impedir a "curva do esquecimento", utilizar material impresso etc.), que também sugerem conselho.

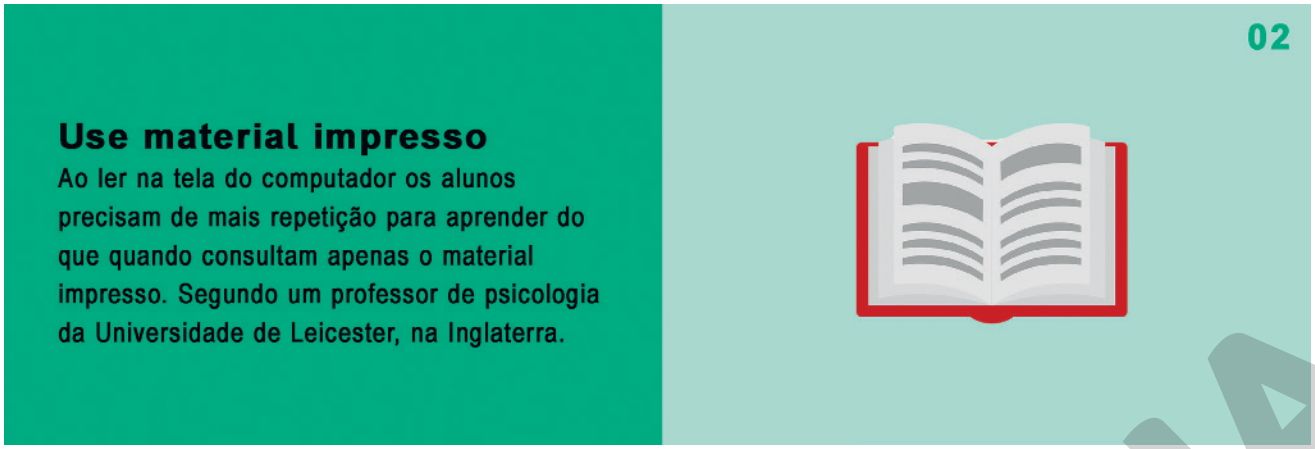
4. A dica mostra que os materiais impressos são mais vantajosos para a aprendizagem do que os acessados na tela do computador. Essa hierarquia não é adequadamente expressa pelo par "de um lado" e "de outro", que serve à contraposição de ideias com o mesmo peso.

5a. Os dois-pontos introduzem um trecho que esclarece a expressão anterior "a maneira como estudam".

5b. Sugestão: Trata-se do processo de **aprendizagem contextual**: cada aluno personaliza seus próprios métodos de aprendizagem, fazendo conexões entre as informações para que ganhem sentido.

6b. A dica opõe o material exposto na tela do computador ao material impresso, marcando a vantagem deste. Ao utilizar *apenas*, fica claro que a comparação não considera situações que mesclem as duas formas de acesso.

6. Junto do texto foi publicado um infográfico com a síntese das dicas. Veja a retomada da segunda:



VENNGAGE Infographics. Infográfico "10 dicas de como estudar melhor (e menos), segundo a Ciência". Reprodução parcial. Disponível em: <https://www.napratica.org.br/dicas-para-estudar-melhor-ciencia/>. Acesso em: 26 maio 2020.

a) Sugira uma reformulação do título fiel ao conteúdo da dica. Sugestão: Prefira material impresso.

b) Do ponto de vista da informação, qual é a relevância de *apenas*?

c) O trecho apresenta um problema de estrutura. Identifique-o e explique-o.

6c. O trecho "Segundo um professor de psicologia da Universidade de Leicester, na Inglaterra" não deveria estar separado do período anterior. Trata-se de um equívoco de segmentação, que resulta em um período incompleto.

Papo aberto sobre o texto

1. **Compare suas respostas à atividade 1 àquelas que deu em E se a gente pensasse nos estudos?. Há muitas diferenças? Você tem dificuldade para aceitar uma ou mais conclusões dos especialistas? Por quê?**
2. **O que você entendeu por *metacognição*, termo que aparece na dica 7?**
3. **Por que a metacognição é um processo relacionado à autonomia do estudante?**

1. Resposta pessoal. Permita que os alunos falem de seus processos particulares de estudo e avaliem suas experiências bem-sucedidas ou malsucedidas.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos retomem a ideia de "pensar sobre o pensar" e que o relacionem à consciência acerca do processo de aprendizagem: saber se suas estratégias de estudo são produtivas ou se precisam buscar novas formas, realizar autoavaliações para impedir que os *feedbacks* de aprendizagem de conteúdos e habilidades venham apenas das provas, refletir sobre como lidar com situações de estudo estressantes etc.

3. A metacognição responsabiliza o estudante por parte significativa de seu próprio processo de aprendizagem, requerendo dele uma postura ativa para procurar sanar suas dificuldades em lugar de contar apenas com a condução do professor e dos materiais didáticos.

Para aprofundar o estudo da metacognição, sugerimos a leitura de "Metacognição e seus contornos", de A. P. C. Figueira, publicado na *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/446Couceiro.pdf> (acesso em: 22 ago. 2020).

E SE A GENTE... REORGANIZASSE OS ESTUDOS?

O objetivo da atividade é ajudar os alunos a organizar seu processo de estudo, associando-o às demais atividades cotidianas. Veja se ela é condizente com as necessidades de sua turma.

Os estudantes têm rotinas diferentes. Além do tempo que passam na escola, parte deles precisa ajudar os pais no trabalho ou em casa, alguns são atletas e se dedicam aos treinos, outros fazem trabalhos voluntários etc. Independentemente disso, é preciso reservar tempo para fazer as tarefas de casa e os trabalhos escolares e para estudar.

Você encontrou, na **Leitura 3**, dicas para tornar os estudos eficientes. Deve, agora, fazer um cronograma de estudos.

1. **Faça um quadro com os dias da semana, divididos em horas ou períodos, conforme sua escolha.**
2. **Preencha-o com as atividades fixas, como ir à escola ou realizar treinos esportivos.**
3. **Reserve alguns horários diários para a realização de lições de casa e trabalhos escolares, considerando a média de tempo de que costuma precisar.**
4. **Destine horários para estudar durante a semana. Fazer tarefas de casa e trabalhos contribui para o estudo, mas é importante que você tenha tempo para organizar o material, rever o conteúdo, fazer esquemas com as informações, refazer atividades propostas etc.**
5. **Observe seu quadro e veja se existe algum recurso que pode torná-lo mais eficiente. Por exemplo: você pode optar por usar pequenas notas adesivas para indicar atividades de modo a facilitar seu deslocamento pelo quadro conforme as demandas da semana.**

REPRODUÇÃO/ESTUDAR NA PRÁTICA

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

MODERNA

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	
7:00	Escola	Escola	Escola	
14:00	Natação	Organizar material de estudos		
15:00	Lição de casa	Lição de casa		
16:00	Lição de casa	Rever conteúdo de História		
17:00	Tarefas domésticas	Tarefas domésticas		
19:00	Livre	Aula de inglês online		
20:00	Leitura de Dom Casmurro	Estudar inglês		

Bate-papo de respeito

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

BAPTISTÃO

Não digo que a universidade me não tivesse ensinado alguma [filosofia]; mas eu decorei-lhe só as fórmulas, o vocabulário, o esqueleto. Tratei-a como tratei o latim: embolsei três versos de Virgílio, dois de Horácio, uma dúzia de locuções morais e políticas, para as despesas da conversação. Tratei-os como tratei a história e a jurisprudência. Colhi de todas as coisas a fraseologia, a casca, a ornamentação.

(cap. 24)

Esse comentário foi feito pelo personagem Brás Cubas, um herdeiro endinheirado que é o protagonista e o narrador do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis.

Converse com seus colegas acerca do que ele diz. Para Brás Cubas, qual é a importância da educação? Como vocês avaliam esse comportamento? O que esperam conseguir com a continuidade dos estudos?

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

MODERNA

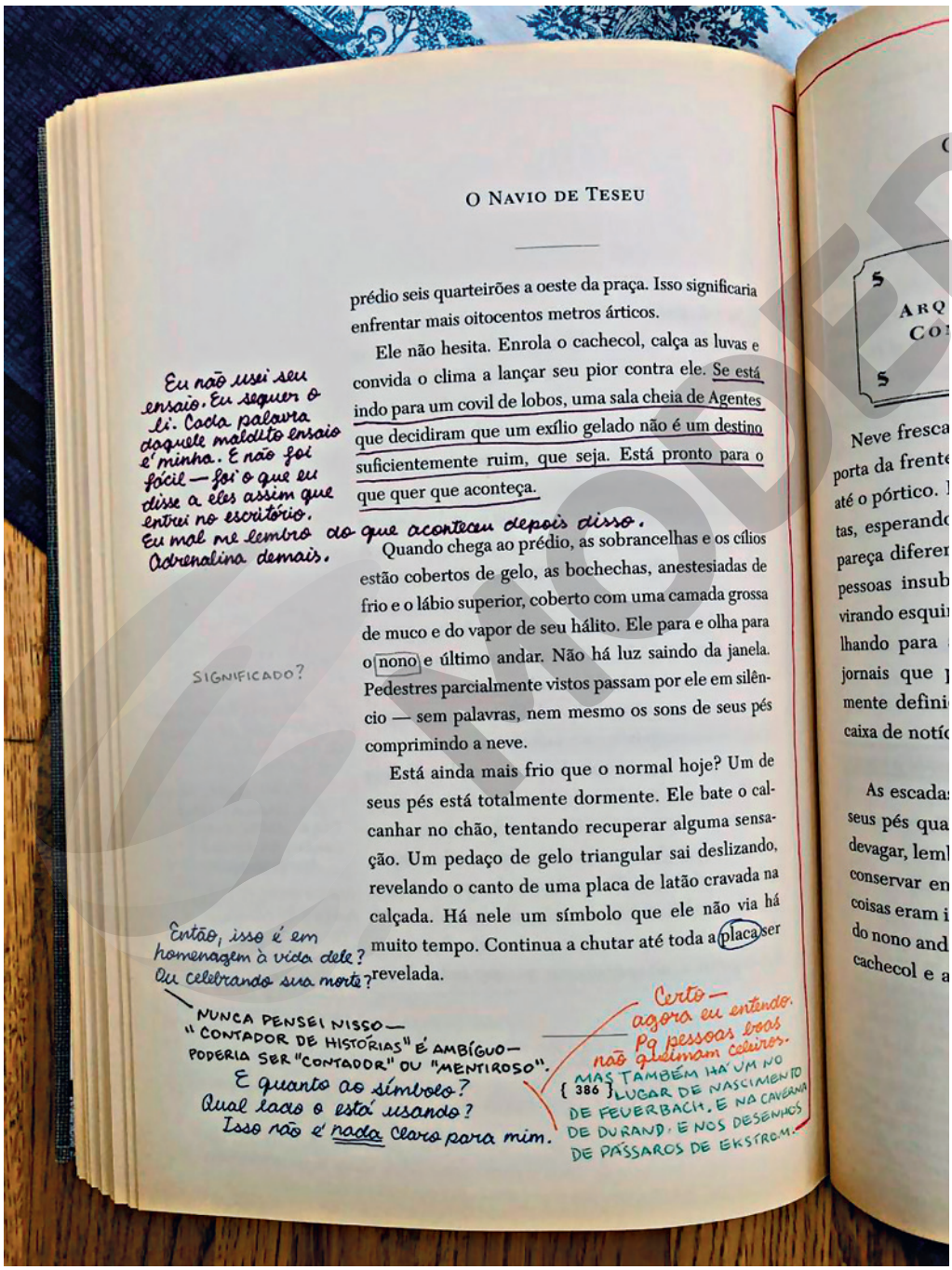
Marginálias criativas

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Neste projeto, vamos fazer algo criativo, aproveitando um dos procedimentos que você estudou: a produção de marginálias.

Como você soube, Charles Darwin escreveu observações nas margens das páginas de vários de seus livros. Ele registrava suas impressões e pensamentos durante a leitura. Outros autores, como o brasileiro Mário de Andrade, o português Fernando Pessoa e o estadunidense Mark Twain fizeram o mesmo.

Já os autores J. J. Abrams e Doug Dorst usaram essa prática para um fim diferente. Eles produziram *S*, um curioso livro de ficção. Veja uma de suas páginas:



ARQUIVO DO AUTOR

ABRAMS, J. J.; DORST, Doug. *S*. São Paulo: Intrínseca, 2015.

MODERNA

A ideia de *S* é a seguinte: Jennifer toma emprestado da biblioteca em que trabalha o livro *O navio de Teseu*, do misterioso escritor V. M. Straka. O volume estava repleto de anotações feitas por um outro leitor, estudioso de Straka, o qual não concordava com algumas notas da tradução. Jennifer responde aos comentários e devolve o livro, que é novamente retirado. Inicia-se, então, um longo diálogo entre Jennifer e Eric, o leitor desconhecido, por meio da marginália.

O leitor de *S* recebe seu livro dentro de uma caixa preta em que está o volume *O navio de Teseu*, já amarelado e gasto, e, além dos comentários manuscritos, encontra dentro dele cartões-postais, recortes de jornal, fotografias e um mapa desenhado em um guardanapo. A experiência de leitura de *S* prevê estabelecer relações entre todos os materiais disponíveis.

O projeto que você realizará nasceu dessa ideia. Vamos começar?

Etapa 1

Por uma questão de responsabilidade e respeito, não vamos fazer anotações em nenhum livro da biblioteca da escola ou da região.

Para viabilizar o projeto, será preciso conseguir a doação de alguns livros de literatura. Eles ficarão na biblioteca ou na sala de aula e serão levados por qualquer um dos participantes do projeto.

Se você quiser emprestar um livro seu, poderá, no final, guardá-lo como recordação do Ensino Médio.

! Verifique se a biblioteca tem obras para doar. Outros professores também poderão contribuir. Os alunos poderão buscar livros em casa, pedir a amigos e familiares ou fazer uma campanha para obter as doações. Sugerimos que não sejam obras longas, para que se consiga realizar a leitura compartilhada no prazo de dois meses.

Etapa 2

Assim como fizeram Eric e Jennifer, vocês devem ler integralmente a obra. Os livros devem ser retirados em um dia e devolvidos no outro. Se houver mais de dois leitores, combinem entre vocês como será o ritmo de leitura.

Conforme você estiver lendo, faça observações nas margens. Você pode falar das impressões de leitura e dos sentimentos despertados, escrever comentários sobre recursos empregados e pontos de vista revelados, fazer relações com outras obras, lançar perguntas etc. Pode também ilustrar a página ou deixar afixados nela materiais que você acha que conversam com o conteúdo, como o ingresso de um filme com tema semelhante ou a fotografia de um artista que se pareça fisicamente com um personagem.

Seja criativo. A ideia é que sua interferência torne a leitura do texto original ainda mais instigante.

A experiência deve durar dois meses, durante os quais você e seus colegas não poderão conversar sobre o que estão anotando nos livros.

Etapa 3

No final do projeto, sente com os colegas que interferiram na mesma obra e comentem como foi o processo e o resultado. O que foi legal fazer? O que não deu certo? Visualmente, o volume ficou interessante?

Recado final

As anotações em um livro ou texto podem ter como objetivo principal favorecer o estudo do que está ali expresso.

No entanto, são também um modo de diálogo entre o leitor e o autor da obra, que podem estar separados no espaço e no tempo. Além disso, são um espelho de nossa personalidade: daquilo que pensamos, de nosso repertório, das experiências que já vivemos.

Quando estiver diante de uma obra, literária ou não, de que goste muito, pense na possibilidade de fazer marginálias e de guardar um interessante registro de quem você é naquele momento.

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

MODERNA

CAPÍTULO 3

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Que história é essa de nobre esporte bretão?

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

Você já parou para pensar na origem do esporte? Já se perguntou sobre quem teria inventado o esporte? Aliás, será que o esporte foi inventado por alguém? Essas são as questões que nos servirão de base para uma investigação cujo objetivo é analisar e contextualizar aquilo que a literatura científica chama de sociogênese do esporte.

O termo **sociogênese** refere-se à formação ou à produção social de determinado fenômeno. Contrapondo-se à ideia de origem espontânea e/ou mítica, a sociogênese remete à ideia de processo, marcado pelo equilíbrio entre os pesos das escolhas e da determinação nas origens e no desenvolvimento do fenômeno.

Então, mãos à obra! Vamos entender por que e como surgiu esse que é um dos fenômenos mais importantes da sociedade contemporânea.

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

E SE A GENTE...

REINVENTASSE A HISTÓRIA DO ESPORTE?

Neste primeiro momento, organizem-se em grupos para elaborar um texto criativo que conte a "história" da origem dos esportes. Para isso, não é necessário pautar-se por fatos cientificamente comprovados ou historicamente validados: a ideia é brincar com a realidade.

Procurem criar uma linha narrativa que possua coerência interna e, coletivamente, elaborem um texto que tenha argumentos que possam convencer a turma de sua veracidade.

Após a elaboração, os grupos apresentarão suas produções textuais buscando convencer a todos que sua história é a mais plausível para explicar a origem do esporte.

Depois de produzir e apresentar os textos, vamos falar sobre como foi essa experiência, preparando-nos para o que vem por aí.

- Como foi criar e apresentar sua história da origem do esporte?
- O que você achou das histórias apresentadas?
- Como vê a relação dessas narrativas com o que imagina ser a real origem do esporte?
- Como acha que o esporte teria verdadeiramente surgido?

A leitura do livro *Sociologia do esporte e os processos civilizatórios*, de Eric Dunning, publicado pela editora Annablume, traz uma série de contribuições para a compreensão dos processos de esportivização das práticas corporais discutidos no decorrer do capítulo.

É lógico!

Nesta atividade você tem um desafio: criar uma nova história do esporte. Para isso, precisará decompor o problema maior para analisar as partes e selecionar os dados que servem ao seu propósito.

Indique que, no decorrer do capítulo, serão abordados conhecimentos e experiências para tratar da origem do esporte.

LEITURA 1

Antes da leitura, sugira que a turma pesquise sobre os Jogos Olímpicos da Antiguidade para concluir se existia ou não esporte naquele período da história da humanidade. Eles podem opinar sobre o tema, mas a conclusão deve ocorrer apenas após a **Leitura 1**.

Nesta primeira leitura, você vai conhecer alguns dos antecedentes do esporte moderno. Talvez você já tenha ouvido falar que já se realizavam Olimpíadas na Grécia desde a Antiguidade. Sabendo disso, você acha que seria correto afirmar que já havia esporte desde aquele período? Leia o texto para compreender melhor essa questão.

Os antecessores do esporte moderno na Europa Antiga e feudal

Os "jogos" da Roma Antiga não eram de modo algum similares àquilo que reconheceríamos como "jogos" atualmente, pelo menos se pudermos acreditar nos registros que nos foram transmitidos. Não eram formas de jogo no mesmo sentido que atribuímos ao termo: eram sangrentos e, do ponto de vista de pessoas que, como nós, se consideram "civilizadas", eram espetáculos bárbaros.

Além das lutas gladiatórias, simulações de combates mortais eram encenadas no Coliseu, batalhas navais, assim como batalhas terrestres, e havia os tão conhecidos massacres de cristãos e de outros grupos que eram atirados aos leões ou mortos por outros animais. O imperador Nero costumava até mesmo iluminar a arena à noite recorrendo à crucificação de cristãos, ateando fogo, em seguida, a seus corpos agonizantes besuntados de óleo.

Neste capítulo, a proposta é abordar o campo das práticas de estudo e pesquisa a partir da experiência de estudar. De acordo com a BNCC, esse campo abrange os discursos (ou textos) expositivos, analíticos e argumentativos, cuja esfera de circulação é o espaço escolar, os espaços acadêmicos e o jornalismo científico. Na escola, o trabalho com esse campo envolve práticas e olhares para pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção desses textos ou discursos. A BNCC enfatiza que o domínio desse campo é fundamental, pois ajuda a ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribui para a construção do conhecimento científico – e a valorização da prática científica – e estimula os alunos a aprender a aprender.
Para estabelecer interfaces entre a Educação Física e o campo das práticas de estudo e pesquisa, o eixo central do capítulo será o processo de investigação da sociogênese do esporte, tema que será abordado por meio de vivências práticas, leituras de textos científicos e composição de um produto final por meio das TDIC. No âmbito dessa perspectiva de Educação Física no Ensino Médio da BNCC, neste capítulo serão contempladas as habilidades EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG502, EM13LGG701 e EM13LGG704.

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

MODERNA

Como é possível explicar a popularidade de "jogos" e "esportes" desse tipo? Sobre que tipo de público exerciam seu apelo? Em termos sociológicos, gostaria de sugerir que são, na verdade, indicativos de atitudes com relação à vida, à morte e ao sofrimento alheio, que em muito diferem das atitudes que passaram a se tornar preponderantes no Ocidente contemporâneo.

O que dizer dos "esportes" da Grécia Antiga? Eram, de fato, como insiste em sustentar a mitologia atualmente corrente do movimento olímpico, menos violentos do que seus correspondentes na Roma Antiga? Juízos comparativos dessa natureza são difíceis de fazer, mas a evidência que nos foi transmitida demonstra com clareza que os "esportes" da Grécia Antiga eram consideravelmente mais violentos que nossos esportes modernos. Tomemos por exemplo o caso do *pankration*, o evento mais popular dos jogos olímpicos da Antiguidade e que pode ser descrito como uma fusão de elementos que costumamos associar ao boxe, à luta livre e ao judô. Era uma forma de luta sem regras, uma variante daquilo que hoje em dia chamamos de *"ultimate fighting"*, mas ainda mais violento e muito menos controlado. Vejamos como o velho mestre Norbert Elias o descrevia:

> Os competidores lutavam com todas as partes do corpo [...]. Era(-lhes) permitido arrancarem os olhos uns dos outros [...], pisotear os oponentes, torcer seus pés, narizes e orelhas, deslocar seus dedos e braços e aplicar gravatas. Se um lutador conseguisse derrubar o outro, era-lhe permitido sentar sobre o adversário caído e golpeá-lo na cabeça, na face e nos ouvidos; poderia também chutá-lo e pisoteá-lo. Nem é preciso mencionar que os combatentes nessa competição brutal sofriam por vezes os ferimentos mais assustadores e que não raro homens eram mortos! O *pankration* dos *epheboi* (adolescentes) espartanos era provavelmente o mais brutal de todos. Pausânias conta-nos que os competidores lutavam literalmente com unhas e dentes, e mordiam os olhos uns dos outros até arrancá-los das órbitas.

Passemos agora a uma breve discussão sobre os equivalentes dos esportes modernos na Idade Média europeia. Compreendiam basicamente quatro categorias: torneios; caçadas e outras atividades que envolviam o tratamento brutal de animais, tais como ursos; concursos de arco e flecha; e jogos populares (*folk games*). Os torneios e as caçadas eram atividades reservadas exclusivamente a cavaleiros e a escudeiros; os concursos de arco e flecha eram restritos principalmente aos estratos urbanos de classe média; e os jogos populares, juntamente com passatempos como assédio ao urso, briga de galo e luta de cães, estavam voltados sobretudo à "gente comum".

DUNNING, Eric. Uma discussão dos antecedentes do esporte moderno na Europa Antiga e feudal. *In*: _____. *Sociologia do esporte e os processos civilizatórios*. São Paulo: Annablume, 2014. p. 159-170.

Ultimate fighting: criado em 1993 como uma organização profissional de artes marciais mistas (MMA), o UFC (Ultimate Fighting Championship) é uma marca global dessa modalidade esportiva, que engloba a empresa de produção de conteúdo e o provedor de eventos *Pay-Per-View*.

! Explique aos alunos que o "assédio ao urso" era uma modalidade de diversão pública que, de difícil caracterização como esporte, pertenceria, quando muito, à categoria das práticas sangrentas, como a caça com cães ou as diversas variações em torno do tormento de bovinos e equinos, como as farras do boi ou gineteadas, os rodeios e as vaquejadas. Consiste no açulamento (instigar para ataque) de cães contra um urso, que pode estar acorrentado pela perna, pelo braço ou pelo pescoço ou mesmo solto em uma arena ou picadeiro. Em variações do assédio, o animal atormentado pode ser um touro ou um asno (DUNNING, Eric. Uma discussão dos antecedentes do esporte moderno na Europa Antiga e feudal. *In*: _____. *Sociologia do esporte e os processos civilizatórios*. São Paulo: Annablume, 2014. p. 169).

Comente com os alunos que, hoje, são intoleráveis quaisquer atitudes de desrespeito à vida humana, indicando que eles devem se posicionar firmemente contra qualquer atitude de desrespeito aos direitos humanos.

Por dentro do texto

1. Nos dois primeiros parágrafos, Eric Dunning caracteriza, com detalhes, o modo como eram realizados os "jogos" da Roma Antiga.

a) Quais eram as características desses "jogos"?

De acordo com o autor, esses "jogos" eram sangrentos, bárbaros e marcados por extrema violência.

b) No terceiro parágrafo, o autor, com base nessas características, faz uma pergunta retórica a respeito da popularidade dos "jogos" e "esportes" na Roma Antiga. Como o autor responde à sua própria pergunta?

1b. O autor responde à própria pergunta indicando que as atitudes das pessoas em relação à vida, à morte e ao sofrimento alheio eram muito diferentes das atitudes do Ocidente contemporâneo.

c) Com base na resposta ao item anterior, reflita: o que pode ter mudado, em termos sócio-históricos e em relação aos valores e atitudes das pessoas, desde a Roma Antiga até hoje?

1c. Espera-se que os alunos concluam que, na Roma Antiga, havia uma maior tolerância e atração pela violência e, consequentemente, dava-se menos valor à vida; a morte e o sofrimento alheio causavam muito mais atração do que no Ocidente contemporâneo.

2. Eric Dunning estabelece uma comparação entre o *pankration* da Grécia Antiga e o *ultimate fighting* (UFC) contemporâneo.

2a. Evento mais popular dos jogos olímpicos da Antiguidade, o *pankration* era uma forma de combate sem regras, mistura de boxe, luta livre e judô.

a) Qual é a definição de *pankration*, de acordo com o texto?

b) Faça uma breve pesquisa sobre o UFC (desde suas origens nos anos 1990 até os dias atuais) e, em seguida, responda: quais são as principais diferenças entre o *pankration* e o UFC contemporâneo?

2b. Embora as duas práticas envolvam um elevado grau de agressividade e explorem diferentes estilos de combate, no caso do UFC contemporâneo, existem inúmeras regras que controlam os níveis de violência toleráveis, buscando evitar ou minimizar os riscos de ferimentos graves nos lutadores. Para ampliar a análise, observe com os alunos que, comparando o UFC dos anos 1990 com o dos dias atuais, também é possível observar um processo de regulamentação progressivo com a inserção de regras como divisão dos lutadores por categorias (por peso), proibição de determinadas ações (puxões de cabeça, golpes nos órgãos genitais, cabeçadas, dedos nos olhos etc.) e divisão da luta por *rounds* com limitação de tempo. Nos primeiros eventos dos anos 1990 o lema do UFC era "Não há regras!" e havia inclusive advertência aos espectadores sobre a natureza violenta do esporte.

3. A partir da leitura do texto e de seus conhecimentos, podemos dizer que havia esportes na Grécia, na Roma Antiga ou na Europa medieval? Por quê?

3. Não. Todas as práticas apresentadas no texto possuíam um grau de tolerância à violência incompatível com as práticas esportivas que hoje conhecemos. Comente com a turma que, após a vivência do **Bora pra quadra?** e da **Leitura 2**, eles terão mais elementos para compreender que o esporte é um fenômeno que surge apenas na sociedade moderna, entre os séculos XVIII e XIX.

4. Com base na resposta à atividade anterior, conclua: por que motivo o autor usa aspas ao se referir ao jogo e ao esporte no decorrer do texto?

4. Para evidenciar que as manifestações que podiam ser observadas na Antiguidade e na Idade Média não podem ser consideradas esportes e muitas delas nem como jogos, considerando os significados dessa prática corporal na atualidade.

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

Biblioteca cultural

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

Leia a reportagem "7 esportes da antiguidade que (por sorte) não existem mais" (disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/superlistas/7-esportes-da-antiguidade-que-por-sorte-nao-existem-mais/>; acesso em: 26 abr. 2020), de Jessica Soares, e converse com seus colegas sobre as características de cada uma dessas práticas e sobre o fato de a autora do texto os ter classificado como esportes.

BORA PRA QUADRA?

Nesta atividade, a proposta é que a turma vivencie o processo de esportivização dos jogos populares. A ideia é partir de uma vivência inspirada em alguns aspectos dos jogos populares medievais: sem definição do número de jogadores, sem delimitação clara do campo de jogo e com o mínimo possível de regras. Sugerimos definir apenas uma zona de pontuação para cada time, localizadas em extremos opostos do local onde o jogo será realizado, sendo que o objetivo é levar a bola até essas zonas. Antes de iniciar o jogo, oriente a turma para que se organizem da forma que preferirem. Diga que o único cuidado que devem tomar é para não se machucarem ou colocarem os colegas em risco. Fique atento ao andamento do jogo e o interrompa, se for o caso, para adverti-los dos riscos de se machucarem ou machucarem os colegas. Após algum tempo, pare o jogo e faça uma roda de conversa com os alunos. Peça a eles que determinem algumas regras para que a prática fique mais organizada. Após outro tempo de jogo, faça uma nova interrupção e, mais uma vez, deixe que a turma insira novas regras para deixar o jogo ainda mais organizado e torná-lo menos suscetível à violência.

Revivendo a sociogênese do esporte

Chegou a hora de realizarmos uma experiência de simulação dos jogos populares que antecederam o esporte. Nesta atividade, você irá experimentar jogar com o mínimo possível de regras. A turma deve se dividir em duas equipes, cujo objetivo é levar a bola para uma das zonas de pontuação, que ficarão em extremos opostos do local de realização do jogo.

Quantos jogadores cada equipe terá? Qual será o espaço de jogo? Quando é falta? É jogado com os pés ou com as mãos? Não haverá regras para definir nada disso, vale tudo! **Opa, na verdade quase tudo, pois não vale colocar você nem seus colegas em risco**. Portanto, não exagere, evite correr em locais que ofereçam perigo, assim como trombar com os demais participantes nos deslocamentos.

Ao longo do jogo, o professor fará interrupções para que vocês possam ajustar regras para deixar o jogo mais organizado. Bora pra quadra?

1. Estimule os alunos a discutir sobre as dificuldades de se jogar dessa forma e sobre os riscos de o jogo tornar-se violento com a ausência de regras mínimas.

2. Ao longo das discussões, mostre, também, que as regras são importantes para tornar o jogo mais civilizado, minimizando a violência e tornando a disputa mais justa.

É lógico!

Para modelar um jogo, é preciso aplicar padrões que você reconhece em outros jogos e, entre eles, utilizar apenas aqueles que forem essenciais ao jogo criado.

Roda de conversa da vivência

1. O que você achou da experiência de jogar sem a definição de muitas regras?
2. Em sua opinião, qual é a importância do estabelecimento de regras no jogo?
3. Como você avalia as regras que foram sendo acrescentadas pela turma?
4. Retome a **Leitura 1** e reflita sobre as relações do jogo praticado com as informações apresentadas naquele texto.

3. Os alunos podem discutir, por exemplo, que a tendência é de que as regras tornem o jogo mais organizado, justo e menos arriscado/violento.

4. É importante que os alunos percebam que, assim como muitos dos jogos e outras práticas corporais apresentadas no texto da **Leitura 1**, o jogo vivenciado pela turma possui um regramento precário e, caso não houvesse recomendações expressas por parte do professor, poderia facilmente descambar para a violência.

LEITURA 2

Nesta leitura, espera-se que fiquem claros, para os alunos, os motivos que levam a não classificar como esportes as práticas corporais identificadas no texto da **Leitura 1**, tampouco o jogo vivenciado no **Bora pra quadra?**.

O texto a seguir explica como as diferentes práticas corporais da Antiguidade e Idade Média, que vimos na **Leitura 1**, passam por um processo civilizatório, adquirindo as características de esporte moderno, que é o que praticamos e ao qual assistimos atualmente.

A história e o desenvolvimento do esporte moderno

A palavra esporte (*sport*) [...] é um termo utilizado amplamente em todo o mundo nos dias de hoje e só isso já é, em si mesmo, um indicador de que um grande número, talvez mesmo a maioria, das formas modernas de esporte tenham tido sua origem na Grã-Bretanha e, sobretudo, na Inglaterra. [...] A palavra finalmente se tornou *sport*, no sentido moderno que conhecemos, nos séculos XVII e XVIII. De fato, começou a ser usada por representantes da aristocracia e da pequena nobreza britânicas como um substantivo que se referia a quatro atividades específicas: corridas de cavalos, críquete, boxe e caça à raposa.

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

[...] A emergência do termo *sport*, nos séculos XVII e XVIII, correspondeu a uma importante mudança da estrutura e do sentido para os quais era utilizado: o esporte tornou-se um jogo e os elementos violentos começaram a ser mais controlados. Nas palavras de Nortbert Elias [...], a "esportivização dos passatempos" foi um processo que ocorreu juntamente ou de modo correlato com a "parlamentarização" do conflito político.

[...] O século XVIII viu a emergência de formas mais civilizadas de boxe, caça à raposa, corrida de cavalos e críquete, enquanto o século XIX marcou o surgimento de formas mais reguladas de competições atléticas, esportes de montanha, esportes aquáticos – como por exemplo natação e remo–, mas o que, acima de tudo, teve lugar ao longo do século XIX, foi o desenvolvimento inicial de jogos de bola mais civilizados, tais como futebol, rúgbi, hóquei e tênis. O crescente predomínio de jogos de bola e formas não violentas de competição atlética, em detrimento dos esportes de campo, nos quais a presa era sacrificada, representa indiscutivelmente e já em si mesmo um desenvolvimento "civilizador" de certa importância. Da mesma forma, o fato de que, com o passar do tempo, os esportes modernos [...] passaram a ser justificados menos como um treinamento para a guerra e mais como saudáveis, divertidos e socialmente valiosos "fins em si mesmos", quer dizer, como fundamentos do condicionamento físico, da saúde e da diversão.

Por que os esportes modernos começaram a se desenvolver na Grã-Bretanha e, sobretudo, na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX? Uma hipótese óbvia para explicar essa emergência inicial do esporte moderno seria relacionar esse processo ao fato de que a Grã-Bretanha tivesse começado a se tornar, no século XVIII, a primeira nação industrializada do mundo, ou seja, sugerir que existe uma conexão entre a "revolução industrial" e aquilo que poderíamos chamar de "revolução esportiva".

[...] Norbert Elias, incluiu um importante elemento adicional na equação geral, quando sugeriu que o desenvolvimento político desempenhou um papel igualmente crucial, sobretudo o fato de que a Inglaterra tenha vivido, no século XVIII, o nascimento da primeira democracia parlamentar do mundo e o surgimento correlato de noções tais como "jogo limpo" (*fair play*). Em síntese, a primeira nação científica, industrial e democrática do mundo também se tornoua primeira nação esportiva do mundo.

[...]

Foi nesse contexto, de uma sociedade cada vez mais pacificada e submetida a formas sempre mais efetivas de governo parlamentar, que, de acordo com Elias, começaram a surgir formas reconhecidamente modernas de prática esportiva, baseadas em regras escritas e em procedimentos mais efetivos de controle.

DUNNING, Eric. A história e o desenvolvimento do esporte moderno. *In*: _____. *Sociologia do esporte e os processos civilizatórios*. São Paulo: Annablume, 2014. p. 171-183.

Parlamentarização: Intermediação, diálogo, debate público de ideias fundamental para a resolução de conflitos.

Sabia?

Entre os séculos XVII e XVIII, o panorama da política britânica estava envolvido em ciclos de intensificação e recuo da violência. Ao longo desses dois séculos, o monopólio estatal foi restabelecido sob condições que permitiram uma participação autônoma aos grupos da aristocracia e da pequena nobreza. Nesse contexto, começaram a se estabelecer os primeiros partidos políticos (os Whigs e os Tories) e isso desencadeou, pela primeira vez na história europeia moderna – tinha havido apenas um precedente distante na Grécia Antiga –, algo extraordinário e inteiramente distinto de qualquer coisa que tenha existido até aquele momento: a solução de lutas políticas por meio de debates e votações, e não pela violência e pela força das armas.

Por dentro do texto

1a. O termo começa a ser usado nos séculos XVII e XVIII por representantes da aristocracia e da pequena nobreza britânicas.

1. Eric Dunning inicia seu texto com uma discussão sobre a origem da palavra esporte.

a) Em qual época e por qual camada social o termo começa a ser utilizado?

b) Por qual motivo o autor afirma que a própria evolução do termo *esporte* indica que ele tenha surgido na Inglaterra?

1b. Ajude os alunos a perceber que o termo ***sport*** tem origem inglesa, um indício claro de que o fenômeno esportivo teria surgido na Inglaterra.

2. Para o autor, a evolução da palavra esporte indica uma mudança importante na forma como a sociedade enxergava as práticas corporais.

a) Qual é essa mudança?

b) Nesse sentido, a partir do século XIX, as práticas corporais ganham novos contornos. Quais são eles?

c) Com base nas respostas anteriores e no texto, conclua: qual é a mudança de sentidos que diferencia o esporte moderno em relação às competições atléticas pré-modernas?

Enquanto as competições pré-modernas eram meios para outros fins, como o treinamento para a guerra, o esporte moderno possui "fins em si mesmos", podendo ser voltados para saúde, diversão e sociabilidade.

2a. Os elementos violentos das práticas corporais começam a ser mais controlados.
Comente com os alunos que a expressão "esportivização dos passatempos", mencionada pelo autor, significa que muitos dos passatempos violentos da Antiguidade e da Idade Média passaram por um processo civilizatório, adquirindo regramentos que os transformaram em esportes.

2b. No século XIX, as competições passaram a ser regidas por regras mais claras e a ser menos violentas, além de terem surgido jogos de bola mais civilizados.
Explique para a turma o fato de a regulamentação dessas competições nos séculos anteriores ter sido precária, admitindo a violência como parte do jogo.

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

MODERNA

Esporte pode ser definido como prática corporal que, necessariamente, atende a três critérios ao mesmo tempo: envolve competição entre seres humanos; possui regras universais que garantem igualdade de disputa aos adversários e incerteza do resultado; e existe uma estrutura de organização institucional (sistema de associações, federações, confederações) que normatiza sua prática. Nesse sentido, o esporte se distingue do jogo, por exemplo, na medida em que o jogo permite uma flexibilidade de regras, entre outras características. Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

3b. Caso tenham dificuldade, auxilie os alunos a perceber a relação entre um regime de governo democrático parlamentar, baseado em leis e consensos, e o esporte moderno, guiado por relações simétricas e pautadas pelo *fair play* (jogo limpo). Mostre que, no caso das competições pré-modernas, prevaleciam as relações assimétricas e o uso da violência, assim como se via nas monarquias, o regime de governo predominante nos Estados-nações pelo mundo afora.

3. **O autor faz uma relação inusitada entre o surgimento do esporte moderno na Inglaterra e um acontecimento político.**

a) Que acontecimento é esse? A Inglaterra viveu, no século XVIII, o nascimento da primeira democracia parlamentar do mundo.

b) Com base no texto e em seus conhecimentos, busque explicar a relação entre esse acontecimento político e o surgimento do esporte na Inglaterra.

E SE A GENTE... FIZESSE UMA ANIMAÇÃO EM *WHITEBOARD*?

Propomos, agora, a realização de uma atividade que promove uma síntese dos conhecimentos abordados ao longo do capítulo, evidenciando, em uma linguagem que dialogue com as culturas juvenis, o processo civilizatório que demarca a sociogênese do esporte moderno, tal como visto nas **Leituras 1** e **2**. O objetivo é, pelos conhecimentos e experiências acumulados, superar a especulação baseada no senso comum, propiciando a aquisição de consciência histórica crítica, capaz de articular o presente, o passado e o futuro, tomando por base a ideia de processo civilizatório. A atividade permitirá o desenvolvimento das habilidades EM13LGG301 e EM13LGG701, que preveem, respectivamente, a participação em processos de produção colaborativa, a exploração das TDIC e a utilização de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. Organize a turma nos mesmos grupos da atividade que abre o capítulo (**E se a gente reinventasse a história do esporte?**) e faça a mediação das etapas do processo de criação de um projeto com o tema "A história do esporte ilustrada", por meio da técnica de produção audiovisual chamada animação em *whiteboard*.

A história do esporte ilustrada

Divididos nos mesmos grupos da primeira atividade do capítulo (**E se a gente reinventasse a história do esporte?**), vocês vão realizar uma animação em *whiteboard*. O ponto de partida será a desconstrução da história do esporte que vocês elaboraram naquela atividade, percorrendo, em seguida, todas as aprendizagens que vivenciamos no decorrer do capítulo, passando pelas competições atléticas pré-modernas até a sociogênese do esporte moderno, sem se esquecer da vivência no **Bora pra quadra?**.

Alguns exemplos de animação em *whiteboard* podem ser acessados nos seguintes *links*: <http://www.matildefilmes.com.br/exemplos-incriveis-de-videos-em-whiteboard-animation/>; <https://www.youtube.com/channel/UCwfcL1OfJzuCxYI6HoAqdpg> (acessos em: 31 maio 2020).

Etapa 1 – Escolha do formato e definição de papéis

a) Pesquisem diferentes projetos de animação em *whiteboard* para criar o projeto: analisem os diferentes estilos de desenho, tipos de narração, fundo musical, edição de vídeo, tempo de duração etc.

b) Dividam, entre os integrantes do grupo, as tarefas demandadas para a realização do projeto: desenhar, narrar, inserir fundo musical, fazer abertura, editar o vídeo etc. Cada um deve, antes, experimentar algumas delas para identificar suas preferências.

As tarefas podem ser distribuídas individualmente ou para duplas ou trios do grupo; para isso, uma alternativa é criar comissões dentro do grupo. Exemplo: comissão de desenho, comissão de edição de vídeo e comissão de áudio (narração e música).

Etapa 2 – Elaboração do roteiro

Elaborem um roteiro no formato de um quadro com quatro colunas:

Tempo	Locução	Vídeo	Efeitos sonoros
00:00-00:05	Olá, pessoal! Neste vídeo abordaremos a nossa experiência com o estudo do esporte.	[Aparece desenho de boas-vindas.]	[Música agitada para iniciar a animação.]

Na elaboração desse roteiro, também é importante considerar os diferentes papéis definidos na etapa anterior: marquem, de maneira sintética, as imagens que serão incluídas, bem como a trilha e os efeitos sonoros.

É importante que essa etapa seja elaborada de forma colaborativa por todo o grupo.

Etapa 3 – Elaboração da animação

Com base na divisão das tarefas e no roteiro, chegou o momento de elaborar a animação em *whiteboard*. Sugerimos alguns passos que podem orientar o processo de elaboração da animação:

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

1. Gravação da animação

Definam, primeiramente, se a animação será feita de forma tradicional (alguém desenhando enquanto outra pessoa grava) ou usando as ferramentas disponíveis nos vários *sites* especializados em *whiteboard* na internet. No caso de ser um processo tradicional, vocês podem gravar uma série de clipes (cada clipe para uma tela) e, em uma etapa posterior, juntar e editar os clipes, acelerando a execução do vídeo (assim, o desenhista não precisa realizar as ilustrações tão rápido).

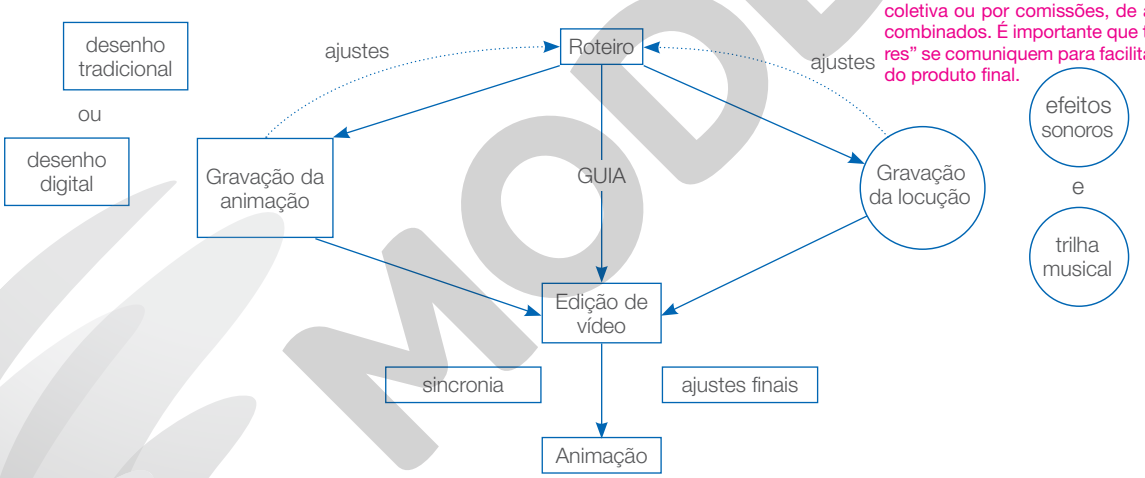
2. Gravação da locução do texto

Esta etapa pode ser realizada com o gravador de um *smartphone*. Depois, se acharem necessário, podem buscar na internet um *software* especializado para editar o som. A locução também pode ser gravada em uma série de clipes (cada um para uma tela).

3. Edição de vídeo

Nesta etapa, vocês devem juntar imagem e som. É recomendável, primeiro, acertar as imagens e, em seguida, inserir a locução. Na internet, há ótimas sugestões de editores de vídeo. A locução dita o ritmo do vídeo; então, é comum haver a necessidade de ajustes na duração e corte das imagens para que as duas partes estejam bem sincronizadas. Depois de terem acertado a sincronização e o ritmo da locução e das cenas, apliquem a trilha sonora (tomando cuidado para que ela não se sobreponha à locução) e, por fim, se desejarem, os efeitos sonoros. Existem *sites* que disponibilizam músicas para *download* gratuito.

Veja, no esquema a seguir, o fluxo do processo.



Etapa 4 – Apresentação do projeto

A etapa final consiste na apresentação dos projetos para a turma. Dependendo das possibilidades, os projetos podem também ser disponibilizados para a escola, para a comunidade e/ou tornados públicos pelas redes sociais, por exemplo.

Recado final

Como pudemos ver ao longo deste capítulo, o fato de o ser humano ser capaz de correr, saltar e arremessar não significa que ele sempre tenha praticado esporte. Esperamos que você tenha compreendido que os esportes são uma atividade complexa, com regras historicamente estabelecidas, e que fazem parte da história e são expressões do processo civilizatório da humanidade, e não uma invenção ou uma atividade naturalmente aprendida.

É importante acompanhar os grupos ao longo de todo o processo e solicitar que entreguem relatórios de cada etapa para que seja possível propor ajustes nos projetos de forma que fiquem adequados à proposta. Lembre os alunos de que o ponto de partida é a primeira atividade do capítulo (**E se a gente reinventasse a história do esporte?**) e que eles devem contemplar tanto as competições atléticas pré-modernas como a vivência do jogo do **Bora pra quadra?** para trazer como ponto de culminância o surgimento e a caracterização do esporte moderno. Caso todo esse processo seja considerado inviável para o contexto da escola, a sugestão é elaborá-lo em forma de histórias em quadrinhos, que podem ou não ser filmadas com o próprio celular e narradas.

Dica de professor

O roteiro elaborado na Etapa 2 pode passar por ajustes e reelaborações durante o desenvolvimento da Etapa 3. É fundamental que ele esteja atualizado quando o grupo chegar ao terceiro passo dessa etapa.

Na etapa 3, é importante que cada integrante realize sua tarefa de forma individual, coletiva ou por comissões, de acordo com os combinados. É importante que todos os "setores" se comuniquem para facilitar a elaboração do produto final.

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

MODERNA

Especial Enem

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

A relação entre a tese e os argumentos

O Especial Enem deste volume tem como objetivo desenvolver a seleção dos argumentos para sustentação fundamentada de um ponto de vista e a articulação deles para obtenção do necessário efeito argumentativo. Enfatizamos, na etapa de análise, a habilidade EM13LP05 e, na etapa de produção, a habilidade EM13LP15.

Uma das habilidades necessárias para uma boa realização da proposta de redação do Enem é a seleção de informações para a construção da argumentação. Elas podem ser retiradas da coletânea de textos apresentada na prova ou ser buscadas no repertório que o aluno construiu durante sua formação.

O texto que vamos explorar obteve pontuação máxima na edição de 2015 do Enem. A proposta solicitava aos alunos a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira". A coletânea trazia os seguintes textos:

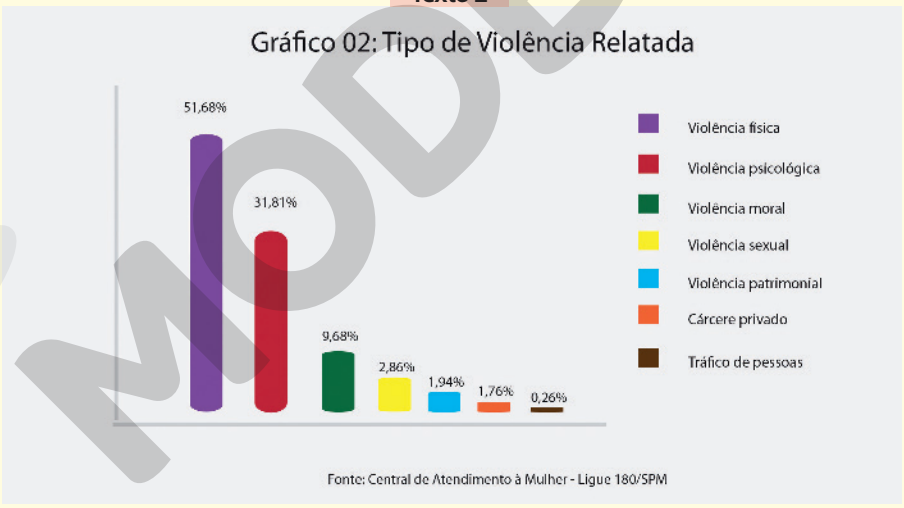
Ao tratar da avaliação do tipo textual, os documentos produzidos pelo INEP mencionam que as partes componentes da estrutura do tipo dissertativo-argumentativo são a introdução, a argumentação e a conclusão. Chamamos, assim, de parágrafos argumentativos aqueles que desenvolvem a tese apresentada na introdução. Veja em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf>, p. 6. Acesso em: 17 jun. 2020.

Texto 1

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: <https://tj-df.jusbrasil.com.br/noticias/113733792/mais-de-14-8-mil-inqueritos-relativos-a-violencia-domestica-foram-recebidos-em-2013>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Texto 2



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/>. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS/CC BY ND 3.0/GOVERNO FEDERAL DO BRASIL

Texto 3

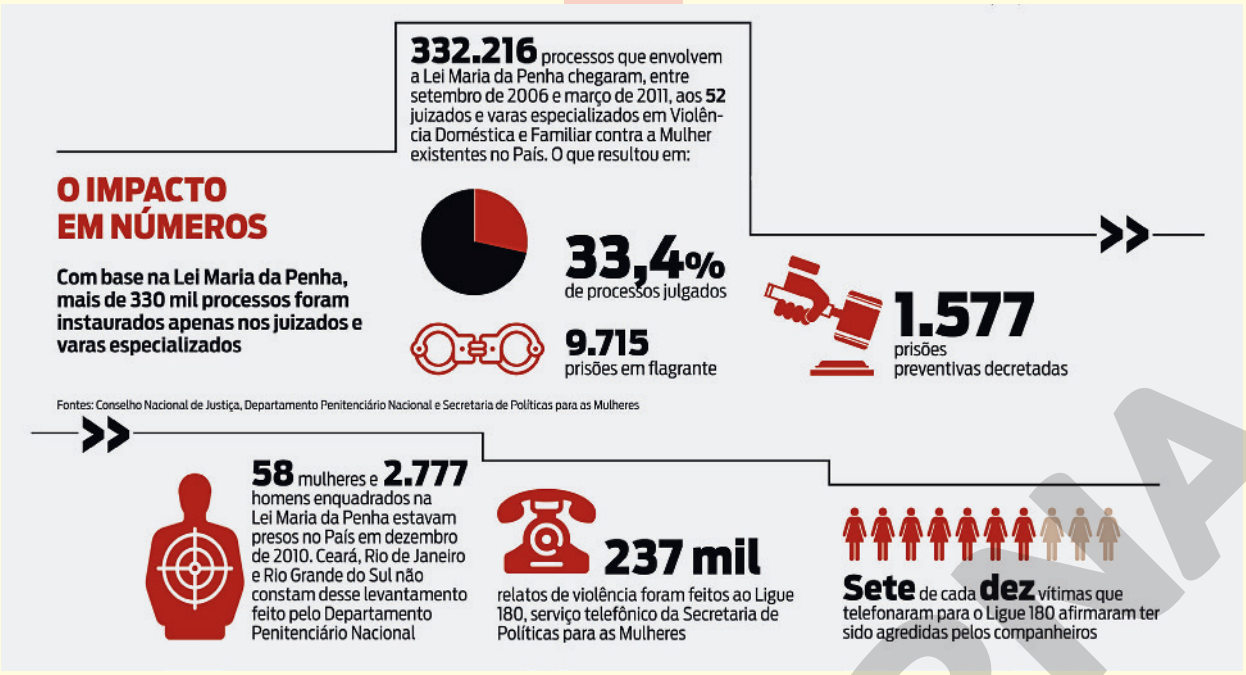
INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO/CAMPANHA COMPROMISSO E ATITUDE PELA LEI MARIA DA PENHA

Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

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

MODELINA

Texto 4



REPRODUÇÃO/REVISTA ISTO É

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres. Disponível em: <https://istoe.com.br>. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

A existência da Lei Maria da Penha e a Delegacia da Mulher são esforços no combate aos efeitos da desigualdade entre gêneros e já introduzem o tema da violência.

Leia o texto e responda às questões com atenção para analisar o uso que a autora faz das informações para construir seus argumentos.

É inegável o fato de que, na sociedade brasileira contemporânea, a igualdade de gêneros é algo que existe apenas na teoria. Medidas como a criação da Lei Maria da Penha e da Delegacia da Mulher, apesar de auxiliarem na fiscalização contra a violência ao sexo feminino e na proteção das vítimas, são insuficientes e pouco eficazes, algo comprovado através da alta taxa de feminicídios ocorridos em nosso país, além dos enormes índices de relatos de vítimas de violência.

1. Após constatar a desigualdade entre gêneros, a autora menciona a Lei Maria da Penha e a Delegacia da Mulher. De que forma as informações se relacionam?

A autora contextualiza a discussão sobre a violência em uma constatação mais ampla da desigualdade entre gêneros. Essa ideia será, acertadamente, retomada ao longo do texto.

A autora apresenta seu tema e expressa a sua **tese**, isto é, seu posicionamento: as medidas que vêm sendo tomadas pelo poder público para conter a violência são **insuficientes** e **pouco eficazes**. Essa tese deverá nortear os argumentos.

2. Qual é a diferença de sentido entre "insuficientes" e "pouco eficazes", usados para caracterizar essas medidas?

"Insuficientes" indica que os problemas não podem ser totalmente resolvidos por essas medidas; "pouco eficazes" indica que as medidas têm problemas que limitam seu poder de ação.

O aumento notório de crimes contra a mulher realizados na última década deve-se a inúmeros fatores. A completa burocracia presente nos processos de atendimento às vítimas de estupro, por exemplo, refuta mulheres que apresentam traumas e não recebem acompanhamento psicológico adequado, sendo orientadas a realizar o exame de corpo de delito, procedimento, por vezes, invasivo. Além disso, é comum que o relato da vítima tenha sua veracidade questionada, não recebendo a atenção necessária. Com o afastamento de possíveis denúncias, não há redução no número de assassinatos e de episódios violentos.

A cultura machista em que estamos inseridos dissemina valores como a culpabilização da vítima: muitas vezes, a mulher se cala porque pensa que é a culpada pela violência que sofre. Acredita-se, também, que apenas a violência física e sexual deve ser denunciada, ou que a opressão moral é algo comum. A passividade diante de tais situações cede espaço para o crescimento de comportamentos violentos dentro da sociedade.

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

4. O operador argumentativo "no entanto", ao opor a necessidade de ação pontual do governo à de ações mais profundas, que possam "atingir a origem do problema", indica que estas são mais importantes que aquelas.

Na conclusão, a autora sintetiza o que apresentou ao longo dos parágrafos argumentativos: apontar as causas da persistência da violência contra a mulher. Ela também precisará apresentar a proposta de intervenção exigida pela prova.

5. Qual é, segundo a autora, a "origem do problema"?

Segundo a autora, a origem da violência contra a mulher é a "cultura machista" em que estamos inseridos.

Tendo em vista as causas dos altos índices de violência contra a mulher no Brasil, é necessário que haja intervenção governamental para aprimorar os órgãos de defesa contra tais crimes, de modo a tornar o atendimento mais rápido e atencioso. O mais importante, no entanto, é atingir a origem do problema e instituir em escolas aulas obrigatórias sobre igualdade de gênero, apresentando de forma mais simples conceitos desenvolvidos, por exemplo, por Simone de Beauvoir, de modo a desconstruir desde cedo ideias preconceituosas que são potenciais estimulantes para futuros comportamentos violentos.

BELÉM, Sofia Dolabela Cunha Saúde. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2020.

3. A proposta responde ao argumento de que o tipo de atendimento às vítimas é uma das razões da persistência da violência na sociedade.

3. Essa proposta responde diretamente a um dos argumentos desenvolvidos. Qual?

4. Explique de que forma o operador argumentativo "no entanto" hierarquiza as informações dos dois primeiros períodos do parágrafo.

A conclusão apresenta duas propostas, cada uma ligada a um dos argumentos e, portanto, a uma das "causas" da persistência da violência de gênero. Essas propostas têm graus de desenvolvimento diferentes. Por exigir apenas uma proposta de intervenção, nesses casos, a banca avaliadora opta por corrigir a mais completa, que deve indicar a ação a ser realizada, o agente responsável por sua realização, a maneira como isso ocorrerá e os efeitos que se esperam dela.

SE EU QUISER APRENDER +

1a. A autora usa a expressão "inúmeros fatores" para mostrar consciência da complexidade do problema e evidenciar que não há como abordar todos.

A sustentação da tese em um texto dissertativo-argumentativo depende da escolha das informações, da articulação entre elas e da articulação delas com o ponto de vista expresso. Vejamos como a autora fez isso em seu texto.

1. **No segundo parágrafo, a autora utiliza uma informação que constava na coletânea de excertos fornecida pela prova: houve um aumento dos crimes contra a mulher na última década. Essa inclusão precisa ser produtiva, isto é, precisa ser adequadamente associada à tese que está sendo discutida.**
   a) A autora se esquiva de apresentar uma causa única e central do problema. Que expressão indica isso? Por que essa solução é estratégica?
   b) Em seguida, ela oferece uma dentre as várias explicações para o problema. Que expressão ela emprega para evidenciar isso? A expressão "por exemplo".

2a. A autora afirma que há exigência de realização de um exame de corpo de delito e que esse procedimento é, muitas vezes, insensível à condição da mulher que acabou de sofrer um trauma.

2c. A autora afirma que a exigência do exame de corpo de delito e a desconfiança em relação aos relatos de violência desestimulam a denúncia, o que contribui para perpetuar a violência.

3a. Sim. É de conhecimento público a exigência de realização de exames de corpo de delito em casos de denúncia de violência bem como as situações de descrédito em relação ao relato da vítima.

3c. Sim. A informação é usada para comprovar o argumento de que há empecilhos no atendimento às vítimas, os quais dificultam a denúncia da violência contra a mulher.

4. O adjetivo "ineficazes" é explicado no segundo parágrafo, em que a autora explica haver falhas no atendimento às vítimas, o que reduz a eficácia da Lei Maria da Penha e da Delegacia da Mulher como instrumentos no combate à violência.

Lembra?

A **tese** consiste na expressão de um ponto de vista particular a respeito do tema. Sua ausência compromete a caracterização do tipo textual, já que, sem a expressão de uma opinião a ser defendida, o texto tende à exposição de ideias, não à argumentação.

2. **A autora critica a "burocracia" no atendimento às vítimas de violência e, para tornar válida essa crítica, desenvolve uma explicação.**
   a) Que procedimento burocrático ela cita primeiro? Por que esse procedimento é passível de crítica?
   b) O atendimento burocrático às vítimas inclui, ainda, outro aspecto criticável. Que aspecto é esse? Segundo a autora, os relatos das vítimas não são tratados com credibilidade.
   c) A autora fecha o parágrafo relacionando os dois aspectos que abordou à persistência da violência. De que maneira faz isso?
3. **A informação acerca da burocracia no atendimento a vítimas de violência não está presente na coletânea, ou seja, trata-se de uma informação que compõe o repertório pessoal da autora.**
   a) Essa informação é **legitimada**, ou seja, compõe os conhecimentos consolidados em sociedade? Explique.
   b) Essa informação é **pertinente**, ou seja, pode ser relacionada ao tema da redação? Explique.
   c) Essa informação é usada de modo **produtivo**, ou seja, está diretamente articulada à argumentação construída? Explique.
4. **Na introdução de seu texto, a autora assume a posição de que as medidas que vêm sendo tomadas para reduzir a violência contra a mulher são insuficientes e ineficazes. Qual desses adjetivos tem seu emprego explicado no segundo parágrafo? Justifique a resposta.**

Dica de professor

Um dos critérios de avaliação da prova do Enem, chamado de "competência 2", refere-se à inclusão de informações que não estão disponíveis na coletânea. O uso do repertório pessoal é avaliado em uma gradação que vai de "conhecimento não legitimado" a "conhecimento legitimado, pertinente e produtivo". Fique atento a isso!

3b. Sim, as dificuldades para a denúncia de violência estão relacionadas à sua persistência, que é tema da redação.

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

MODERNA

5a. A autora afirma que as vítimas de violência podem se sentir culpadas pela violência que sofrem e que há uma naturalização da violência moral que também pode levar à violência física.

5. **No terceiro parágrafo, a autora explica a persistência da violência contra a mulher apontando a existência de "passividade" diante dessa violência.**

a) Que informações a autora utiliza para explicar essa passividade?

b) As explicações para essa passividade derivam, segundo a autora, de uma causa mais ampla. Que causa é essa? Segundo a autora, a causa mais ampla dessa passividade é a cultura machista em que todos estamos inseridos.

6. **Por que o argumento desenvolvido no terceiro parágrafo sustenta a ideia, apresentada na introdução, de que as medidas tomadas para a redução da violência contra a mulher são insuficientes?**

6. O argumento indica que as medidas não resolvem o problema mais amplo que é a "cultura machista".

Finalize a correção coletiva chamando a atenção para a linha de raciocínio desenvolvida na argumentação. Reforce a ideia de que a tese declara que as medidas existentes são "insuficientes" e "ineficazes" e mostre que cada parágrafo prova um desses adjetivos. Esse foi o caminho percorrido pelas questões, mas o reforço pode ajudar os alunos que ainda tenham dificuldade para organizar seu pensamento.

Desafio de linguagem

Há várias outras formas de construir um argumento para sustentar a ideia de que medidas como a Lei Maria da Penha e a criação da Delegacia da Mulher são insuficientes. Uma delas – utilizada por outros candidatos que também obtiveram nota máxima na prova – seria comprovar que, de fato, vivemos em uma "cultura machista", afirmação que a autora indica, mas não desenvolve.

Seu trabalho será escrever um parágrafo alternativo para o terceiro parágrafo do texto, desenvolvendo essa afirmação. Selecione, dentre as informações apresentadas a seguir, duas ou três que o interessem e escreva seu parágrafo.

- Para a filósofa Simone de Beauvoir, a ideia do que significa "ser mulher" não é natural, mas construída.
- São frequentes, na mídia, representações que objetificam as mulheres.
- Ainda hoje, o gênero feminino é associado a ambientes privados e a atividades da casa.
- A igualdade de gênero é necessária para a diminuição da violência contra as mulheres.
- Homens e mulheres não recebem salários iguais para exercer as mesmas funções em seus empregos.
- As formas de socialização de meninos são diferentes daquelas reservadas às meninas.
- Os papéis sociais que historicamente foram reservados às mulheres eram papéis subalternos.
- As agressões ocorrem com frequência em ambientes privados.
- Há uma opressão simbólica das mulheres, que são objeto de piadas misóginas.

Nem todas essas informações podem ser relacionadas de maneira produtiva, então procure garantir que as relações que você estabelece sejam coerentes com o argumento que você quer desenvolver. Considere: Qual afirmação deve ser a principal? Quais podem ser acessórias? Quais podem ser utilizadas como exemplos para seu argumento?

Veja orientações para essa correção no **Suplemento para o professor**.

Desafio de linguagem. O objetivo desta atividade é desenvolver as habilidades de seleção e hierarquização das informações. Oriente a realização da atividade em duas etapas: na primeira, a ser desenvolvida individualmente, os alunos devem selecionar algumas informações que desejam utilizar; em seguida, em duplas, devem comparar as informações escolhidas e selecionar duas ou três que possam ser utilizadas da maneira mais produtiva. Para chegar a um consenso, será preciso explicitar critérios e estratégias de seleção e hierarquização.

Sugestão: Além disso, é preciso levar em consideração que estamos inseridos em uma cultura largamente machista, o que contribui para a perpetuação da violência contra a mulher. Essa cultura machista, que pode ser constatada, por exemplo, na distribuição desigual dos papéis sociais – basta notar a persistente expectativa de que mulheres, mais que homens, sejam responsáveis pelo cuidado de crianças –, é constantemente reforçada pelas representações de mulheres na mídia. Sem que essas representações e expectativas sejam mudadas, não teremos igualdade entre os gêneros e, sem ela, a violência contra a mulher permanecerá.

EXPERIMENTANDO SIMULAR UMA REDAÇÃO DO ENEM

Agora, você deverá escrever um texto com base em uma nova proposta de redação, semelhante àquelas exigidas na prova do Enem.

TEXTOS MOTIVADORES

Texto 1

Essa representação exercida pelos partidos políticos pode ser definida como "o processo através do qual a influência que todos os cidadãos, ou parte deles, detém sobre a ação governamental, se exerce, com sua expressa aprovação e em seu nome, por um reduzido número de pessoas (dentre o grupo) com a obrigatoriedade de respeitos à vontade dos representados".

VIEIRA, Hector Luis. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=94845a3ed9806f1c>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Texto 2

A qualidade da representatividade no Brasil hoje é baixa, porque temos uma democracia seriamente comprometida pela oligarquização. Apesar de políticos e partidos de fato se enfrentarem de forma acerba em certos âmbitos, como a disputa por certas agendas econômicas e sociais, existe um espaço de não competição entre eles, voltado à preservação dos interesses corporativos comuns, da classe política como uma categoria profissional.

Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/08/19/Quais-os-problemas-de-representa%C3%A7%C3%A3o-na-democracia-brasileira>. Acesso em: 17 jun. 2020.

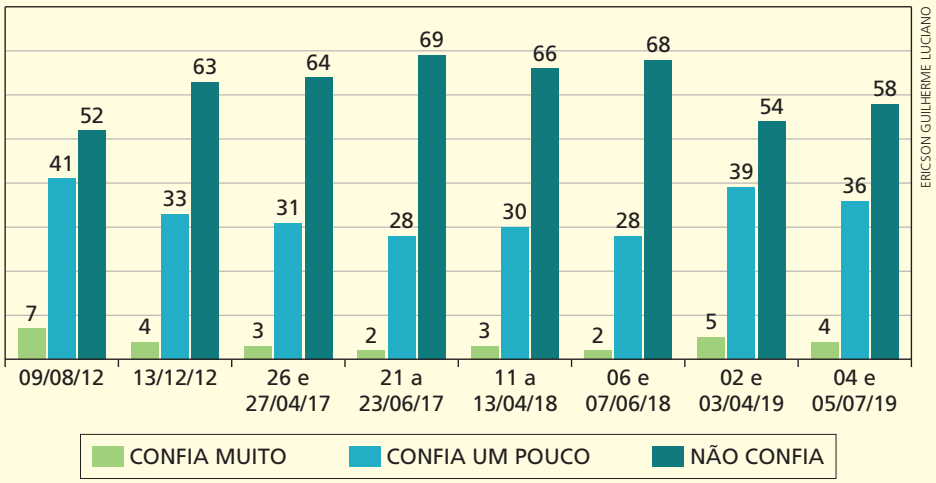
O objetivo dessa proposta é que os alunos se apropriem de formas de selecionar informações para construírem argumentos pertinentes para seus propósitos no texto. Ela mobiliza informações que foram tratadas no capítulo 2 da unidade 1 deste volume, do qual, inclusive, reproduzimos alguns textos para montagem da coletânea. O aluno será estimulado a retornar a esse capítulo para selecionar informações que julgue relevantes para a construção de seus argumentos. Entendemos que, embora exista o pressuposto de uma simulação, os alunos estão, neste momento, desenvolvendo as habilidades e não apenas as testando.

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

MODERNA

Texto 3

Nos partidos políticos



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Fonte: Você diria que confia muito, confia um pouco ou não confia:
Base: Total da amostra – Brasil

Instituto Datafolha. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2019/07/10/9b9d682bfe0f1c6f228717d59ce49fdfci.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.

Texto 4

O primeiro nível de participação pode ser denominado de *presença*. Trata-se da forma menos intensa de participação, pois engloba comportamentos tipicamente passivos, como, por exemplo, a participação em reuniões, ou meramente receptivos, como a exposição a mensagens e propagandas políticas.

O segundo nível de participação pode ser designado de *ativação*. Está relacionada com atividades voluntárias que os indivíduos desenvolvem dentro ou fora de uma organização política, podendo abranger participação em campanhas eleitorais, propaganda e militância partidária, além de participação em manifestações públicas.

O terceiro nível de participação política será representado pelo termo *decisão*. Trata-se da situação em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política, elegendo um representante político (delegação de poderes) ou se candidatando a um cargo governamental (legislativo ou executivo).

Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/participacao-politica-participacao-politica-e-cidadania.htm>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre o tema "A participação política diante da crise de representatividade partidária", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Momento de planejar

O planejamento de um texto tem como objetivos selecionar as informações que desejamos desenvolver, organizá-las e verificar se essa organização é produtiva antes de começarmos a escrita. Trata-se de uma etapa fundamental para que a escrita seja eficiente, especialmente em uma situação como a prova do Enem, em que o tempo de que se dispõe é severamente limitado.

Dica de professor

Ao longo de sua formação, você provavelmente testou diferentes maneiras de fazer um planejamento de texto – esquemas, listas de dados, esboço de trechos etc. É preciso que você avalie qual estratégia é mais adequada às suas facilidades e dificuldades com a escrita.

É lógico!

As etapas do planejamento correspondem a um algoritmo. Você pode segui-las sempre que precisar produzir um texto do mesmo gênero ou pode usá-las como base para a construção de um algoritmo pessoal, de que você se valerá para escrever textos semelhantes.

MODERNA

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

1. Identifique o tema sobre o qual você deve escrever, anote-o e destaque-o com algum recurso visual. É o tema que determina o que pode ser escrito e qualquer desvio em relação a ele pode implicar perdas significativas de pontuação ou, em casos mais extremos, até a anulação de sua redação.
2. Uma estratégia comum nessa etapa consiste em registrar em uma lista, ainda de maneira desorganizada, todas as informações de que você se lembra em relação a um determinado tema. O tema desta proposta já foi estudado por você no capítulo 2 da unidade 1 deste volume. Se desejar recuperar algumas das informações discutidas, você pode voltar ao capítulo ou consultar seu caderno enquanto faz este planejamento.
3. Lembre-se da importância de, ao utilizar uma informação de fora da coletânea, garantir que ela seja **legitimada**, **pertinente** e **produtiva**.
4. Após registrar as informações, procure identificar quais podem ser relacionadas entre si. Veja também se você consegue desenvolvê-las sem se limitar a constatações óbvias e genéricas. Isso vai ajudá-lo a definir um posicionamento e a elaborar uma tese condizente com os argumentos que você está seguro para desenvolver.
5. Depois, organize as informações definindo quais serão centrais nos parágrafos argumentativos e quais serão acessórias, isto é, aquelas que ajudarão a desenvolver os argumentos, a exemplificá-los, a comprová-los etc.
6. Planeje sua conclusão, incluindo a proposta de intervenção exigida, a qual deve ser coerente com os argumentos desenvolvidos. Além da ação, você deve garantir que alguns elementos estejam presentes: o agente que deverá executá-la, a maneira como deve ser colocada em prática e os efeitos esperados dela.
7. Retorne ao planejamento dos parágrafos argumentativos para verificar se a proposta de intervenção apresentada está mesmo coerente com eles. Se alguma adequação for necessária, registre-a para lembrar-se dela no momento da escrita.

Momento de elaborar

Redija seu texto, seguindo o planejamento. Ao escrever os parágrafos argumentativos, verifique novamente se eles são coerentes com a tese declarada na introdução. Verifique também se esses parágrafos estão plenamente desenvolvidos e, se notar alguma lacuna de informação, preencha-a.

Momento de revisar

Após a escrita, é fundamental que você faça uma boa revisão de seu texto. A "competência 1" da matriz de correção da redação do Enem avalia se o aluno demonstra "domínio da modalidade escrita da língua portuguesa". Essa avaliação exige que o corretor observe dois aspectos do texto: a presença de desvios gramaticais, como concordância, regência e pontuação, e o domínio das estruturas sintáticas utilizadas e sua pertinência para o tipo textual exigido.

É comum que, durante a escrita, falhas nesses aspectos sejam cometidas, em especial quando decidimos fazer alterações no momento da escrita. A revisão é o momento em que você deve percebê-las e corrigi-las.

Para uma boa revisão, o ideal é que você faça duas leituras de seu texto. Na primeira, avalie a fluência das frases; essa pode ser uma maneira útil de verificar se há estruturas sintáticas com problemas. Na segunda, verifique se não há erros ortográficos ou desvios gramaticais. Caso sejam necessárias alterações, faça apenas um traço sobre o que precisar ser excluído e escreva a correção dentro do espaço da folha, garantindo a fácil localização.

Momento de avaliar

Junte-se com um colega. Vocês deverão trocar seus textos de forma que um avalie o texto do outro. Observe, especialmente, o uso das informações, em especial nos parágrafos argumentativos, e verifique se há coerência nas relações que se estabelecem entre elas e a tese.

1	A introdução apresenta informações pertinentes e uma tese clara?
2	Os argumentos apresentados estão diretamente relacionados à tese?
3	Os argumentos são desenvolvidos de maneira plena ou há alguma informação faltando?
4	As informações utilizadas para desenvolver os argumentos são legitimadas?
5	As informações utilizadas para desenvolver os argumentos são pertinentes e estão empregadas de modo produtivo?
6	Os argumentos selecionados são persuasivos?
7	A conclusão retoma a linha argumentativa do texto?
8	A proposta de intervenção apresentada é coerente com a linha argumentativa do texto?
9	A proposta de intervenção apresenta ação, agente, meio de realização e efeito?
10	A linguagem empregada é adequada à situação comunicativa?
11	Há desvios gramaticais ou erros ortográficos?

Momento de reescrever

Leia com atenção a avaliação de seu colega. Se julgar pertinente, peça-lhe que explique melhor os problemas observados e pergunte-lhe sobre soluções possíveis para eles. Depois, reescreva seu texto, fazendo as alterações sugeridas. Compare os dois textos após a reescrita e procure pensar em estratégias para evitar cometer os erros apontados em sua próxima produção.

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

MODERNA

Objetivos e justificativas das propostas didáticas das Unidades 1 a 4 e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Caro aluno,

As tabelas a seguir foram elaboradas para você poder gerenciar sua própria aprendizagem e compreender por que está realizando certas atividades e aprendendo cada um dos tópicos propostos nos capítulos deste volume. Além disso, elas lhe permitem verificar as competências gerais e específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e as habilidades de Língua Portuguesa que estão sendo desenvolvidas ou mobilizadas. Consulte a descrição de cada código acessando a Base Nacional Comum Curricular: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

Utilize este material como um guia para seus estudos; ele ajudará você a ter consciência do que já aprendeu e do que ainda precisa aprender até o final do Ensino Médio.

Unidade 1 – A experiência da participação política

Capítulo 1 – Arte – Quando a música quer ser crítica			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente criasse um *podcast* sobre *rap*?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Apreciação e análise de videoclipe da canção "Passarinhos", de Emicida. **2:** Apreciação e análise de canção de Chico Science & Nação Zumbi. Discussão sobre comentário de Emicida sobre a presença do racismo no Brasil.	Produção de *podcast* sobre *rap*.	Composição e apresentação de *rap*.
Principal(is) objetivo(s)	Compreender e discutir a dimensão política da narrativa de *rap*. Analisar as relações entre letra e melodia em *rap*, compreendendo os efeitos de sentido criados por elas. Debater as relações entre racismo e desigualdade no Brasil. Entrar em contato com o universo do *hip-hop*, compreendendo suas diversas manifestações artísticas, em especial o *rap*. Entrar em contato com o movimento Manguebeat e analisar relações entre música e letra em canção de Chico Science & Nação Zumbi, compreendendo suas influências e analisando sua letra.	Escutar diferentes *rappers* e desenvolver critérios para sua apreciação. Selecionar um *rap* e estudá-lo, pesquisando seu artista e seu contexto de produção e analisando sua letra. Produzir *podcast* e apresentá-lo. Discutir a experiência de produção do *podcast*.	Compor um *rap*, em grupos, como forma de manifestação política. Apresentar o *rap* e avaliar a experiência.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender a música como forma de manifestação política. Ampliar repertório de movimentos musicais e estilos, aumentando as possibilidades de fruição e apreciação de obras.	Apropriar-se de repertório de *rap*. Produzir texto oral coletivamente, apropriando-se de recursos de mídia digital.	Participar de criação coletiva de *rap*, ampliando as possibilidades de expressão artística e de engajamento com práticas culturais.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10 / **Leituras 1 e 2:** EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204 / **E se a gente criasse um *podcast* sobre *rap*?:** EM13LGG301 / **Expressão:** EM13LGG301/ **Investigue:** EM13LGG103, EM13LGG704 / **Inspira?:** EM13LGG101 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG701, EM13LGG704 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **É lógico!:** EM13LGG103			

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Política é coisa séria					
Seção	**Leituras**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando o engajamento e Bate-papo de respeito**	**E se a gente criasse um candidato? E se a gente fiscalizasse?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de trecho do texto da peça *O bem-amado*, de Dias Gomes.	Leitura e análise de Projeto de Emenda Popular à Constituição Federal de 1988.	Escrita de um *e-mail* endereçado a um deputado federal.	Criação de um candidato a prefeito.	Produção de foto-denúncia. Produção de cartaz para relatar processo da denúncia.

Atividades	**2:** Leitura e análise de entrevista com Javiera Arce publicada no jornal *Nexo* e de dados de pesquisa divulgada pelo Instituto Datafolha. **3:** Leitura e análise de texto publicado no *site* da Câmara dos Deputados sobre as Cotas para exercício da atividade parlamentar. **4:** Leitura e análise de Projeto de Emenda Popular à Constituição Federal de 1988. **5:** Leitura de comentários em aplicativo da prefeitura do município de Santo André (SP). **6:** Leitura e interpretação de fotografia de obra da artista Berna Reale.	Reescrita de parágrafo argumentativo.	Discussão sobre comentário do professor Sílvio Luiz de Almeida, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, sobre os valores democráticos.	Fiscalização de dados de deputados federais pelo *site* da Câmara dos Deputados.	
Principal(is) objetivo(s)	Analisar comportamento de personagem que representa político e extrapolar as análises para a realidade, reconhecendo semelhanças entre os comportamentos. Refletir sobre a natureza da representação política e sobre a maneira como novas noções de cidadania a afetam. Refletir sobre o custeio de gastos de parlamentares, compreendendo sua função e discutindo suas implicações. Compreender estrutura composicional e circulação de texto normativo. Analisar o uso de aplicativos e de obras de arte como formas de participação política não institucional.	Identificar os efeitos de sentido construídos por escolhas de palavras e expressões. Analisar a construção da imagem do enunciador e do enunciatário presumido em textos argumentativos. Reescrever parágrafo argumentativo de texto normativo empregando recursos para criar efeitos de persuasão.	Definir, com base na pesquisa de fiscalização realizada na seção **E se a gente fiscalizasse?**, as informações cujo esclarecimento o *e-mail* deve solicitar. Elaborar o *e-mail*, considerando os contextos de circulação do texto, o destinatário e a finalidade do *e-mail*. Avaliar os *e-mails* produzidos. Refletir sobre a natureza dos valores democráticos e sobre suas relações com as disputas pelo poder e pela economia.	Criar um candidato, imaginando características pessoais e definindo suas prioridades políticas com base em pesquisa sobre a cidade. Analisar comportamento, histórico e discurso político de candidato. Acessar o *site* da Câmara dos Deputados e verificar dados disponíveis sobre presença de deputados em sessões e seus gastos. Criar gráfico para mostrar a evolução de gastos de um deputado para verificar as áreas em que mais investe seus recursos. Comparar dados sobre gastos de diferentes deputados.	Analisar problemas regionais e produzir foto-denúncia. Acompanhar o processo da denúncia nas instâncias em que foi realizada. Produzir cartazes que exponham a foto-denúncia e relatem o processo por que passou. Expor os cartazes em lugar de amplo acesso ao público e explicar a atividade.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender interesses que movem o discurso político e refletir sobre formas de participação institucional para participar de maneira crítica do debate público. Estimular formas de participação política não institucional.	Apropriar-se de recursos para criar efeitos de persuasão, ampliando o repertório de escolhas linguísticas para argumentação.	Participar da busca responsável por soluções para problemas que envolvem a coletividade. Compreender criticamente as relações entre os princípios democráticos e a dinâmica social, reforçando a compreensão da importância deles.	Desenvolver criticidade na análise do discurso e das propostas de figuras políticas. Apropriar-se de formas de participação no debate político. Ampliar criticidade para tomar decisões fundamentadas sobre questões da vida pública. Familiarizar-se com ferramentas de participação digital. Engajar-se na fiscalização da gestão pública.	Produzir e socializar foto-denúncia e engajar-se de forma significativa em solução de um problema da coletividade.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10 / **Leituras 1 a 6:** EM13LGG102, EM13LGG103, (EM13LP06 – CE 3), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP23 – CE 1, 7), (EM13LP24 – CE 1), (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG302, (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG303, (EM13LP05 – CE 3); **Leituras 1 e 6:** EM13LGG604 / **Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem:** EM13LGG102, (EM13LP06 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG303, (EM13LP05 – CE 3) / **Experimentando o engajamento:** EM13LGG102, (EM13LP23 – CE 1, 7), EM13LGG302, (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG304, (EM13LP27 – CE 3) / **Bate–papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **E se a gente criasse um candidato?:** EM13LGG102, (EM13LP12 – CE 1, 7), (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG202, (EM13LP23 – CE 1, 7), EM13LGG704, (EM13LP32 – CE 7) / **E se a gente fiscalizasse?:** EM13LGG102, (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG701, (EM13LP23 – CE 1, 7), EM13LGG704 / **Expressão:** EM13LGG304, EM13LGG305, (EM13LP45 – CE 1, 3), (EM13LP27 – CE 3) / **É lógico!:** EM13LGG103 / **Investigue:** EM13LGG303, EM13LGG704 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Tá ligado!:** EM13LGG103 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG704 / **Inspira?:** EM13LGG101				

MODERNA

Capítulo 3 – Educação Física – Tem esporte na minha comunidade?			
Seção	**Leituras**	**E se a gente produzisse um diagnóstico?**	**Bora pra quadra?**
Atividades	**1:** Leitura e análise de texto "O esporte, seus sentidos e um modelo de classificação pela lógica interna". **2:** Leitura e interpretação de trecho de *Financiamento do esporte e do lazer*, de Fernando Mascarenhas e Pedro Fernando Avalone Athayde e Wagner Barbosa Matias.	Produção de um diagnóstico sobre as políticas públicas regionais de promoção do esporte.	Participação em um festival esportivo. Criação de atividade inspirada em uma das categorias esportivas.
Principal(is) objetivo(s)	Compreender os diferentes sentidos do esporte e conhecer uma tipologia dos diferentes esportes. Refletir sobre a presença dos diferentes tipos de esporte no cotidiano e sobre as causas do eventual predomínio de um tipo sobre os outros. Reconhecer o papel de políticas públicas na concretização do direito ao esporte e ao lazer.	Refletir sobre as práticas de diferentes categorias de esportes e sobre seu lugar na definição de políticas públicas. Definir recortes para pesquisa de dados sobre políticas públicas e práticas esportivas na comunidade, bem como estratégias para consegui-los. Sistematizar os dados e confeccionar coletivamente o diagnóstico. Traçar estratégias de divulgação e publicar o diagnóstico.	Praticar uma modalidade representativa de cada categoria esportiva estudada na seção **Leitura 1**. Elaborar atividades baseadas em cada uma das categorias esportivas e experimentá-las. Discutir a experiência, significando as práticas esportivas em relação aos sentidos do esporte.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender os sentidos das práticas esportivas e a importância das políticas públicas para sua difusão. Ampliar a capacidade de compreensão crítica e atuação política em relação a práticas corporais.	Participar de maneira significativa da busca de soluções para problemas que envolvam o fomento de práticas corporais na comunidade.	Vivenciar diferentes práticas esportivas e significá-las como formas de entretenimento e autocuidado.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 / **Leituras 1 e 2:** EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG502 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG503 / **E se a gente produzisse um diagnóstico?:** EM13LGG301, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG502, EM13LGG703, EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG302 / **É lógico!:** EM13LGG103 / **Tá ligado!:** EM13LGG101		

Temas contemporâneos* contemplados na Unidade 1
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Cidadania e civismo; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na Unidade 1
Cultura *hip-hop* (*rap*); expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*podcast*); movimento Manguebeat; atuação política do jovem.

Unidade 2 – A experiência de ser jovem

Capítulo 1 – Arte – Representar para documentar a (nossa/sua) realidade			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente reescrevesse a nossa história?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de transcrição de cena de *Amadores*, da Cia. Hiato. Discussão sobre comentário de Leonardo Moreira sobre a identificação entre público e cena na encenação de histórias reais. **2:** Leitura e análise de trechos do espetáculo *Fale sobre mim*, desenvolvida pela professora Luiza Rangel junto de seus alunos. Discussão sobre o efeito no espectador de histórias reais ou inventadas no fazer artístico.	Produção de dramaturgia. Leitura dramática de cenas.	Produção de um mosaico de documentários digitais.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com o gênero teatro-documentário e compreender seu funcionamento. Analisar cena para refletir sobre as relações entre a vida e a arte em peça de teatro-documentário.	Refletir sobre a própria história e os próprios projetos de vida e relatá-los aos colegas. Escrever uma cena a partir de depoimentos pessoais.	Rememorar e sintetizar a própria história de vida. Desenvolver uma narrativa a partir da história rememorada.

* A categorização segue recomendação do seguinte documento oficial: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

Principal(is) objetivo(s)	Refletir sobre os processos de ressignificação das experiências da adolescência promovidos pela encenação teatral.	Ensaiar e realizar uma leitura dramática de cenas.	Produzir, colaborativamente, documentários com as narrativas de histórias, exercendo alternadamente os papéis de produtor, ator e diretor. Montar mosaico em rede social com os documentários produzidos.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar o repertório de práticas artísticas para expressar-se. Significar o teatro como forma de autoconhecimento e autoexpressão.	Apropriar-se de estruturas narrativas para produzir sentidos em linguagem teatral. Expressar-se e atuar em criação autoral, recorrendo a experiências individuais.	Expressar-se em produção audiovisual colaborativa. Familiarizar-se com tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Utilizar redes sociais para difusão de produções autorais.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 / **Leituras 1 e 2**: EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / **Bate–papo de respeito:** EM13LGG203 **E se a gente reescrevesse a nossa história?:** EM13LGG301, EM13LGG603 / **Expressão:** EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG703 **Investigue:** EM13LGG704 / **Inspira?:** EM13LGG101 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG704 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Juventude(s)						
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando ser orador**	**E se a gente apresentasse? E se a gente trocasse dicas? E se a gente dançasse o passinho?**	**E se a gente debatesse? E se a gente pesquisasse? E se a gente organizasse o percurso?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e discussão de perfis de jovens autores da instalação *Nosso labirinto e seus ecos*. **2:** Leitura e análise de *post* em rede social, de webquadrinho de Julian Franco e de webquadrinho de Raquel Segal. **3:** Leitura e análise de reportagem "Alvo de críticas, passinho é uma atualização de efervescências do Recife", publicada no *Diário de Pernambuco*. Discussão sobre a incidência da cultura juvenil sobre o espaço público. **4:** Leitura e análise de discurso de Paloma Costa na Conferência do Clima 2019. Discussão sobre o espaço social aberto pela cultura juvenil, na contramão de preconceitos e segregação.	Análise da argumentação em discurso de Paloma Costa na Conferência do Clima 2019. Produção de parágrafo argumentativo.	Redação de um discurso para defesa de um projeto de lei sobre coleta seletiva.	Escrita de perfil para apresentação pessoal. Produção de um *teaser* com dicas de jovens autores independentes. Vivência de dança do passinho.	Realização de debate sobre a oposição entre a juventude e a geração conhecida como *baby boomer*. Pesquisa sobre a representação da juventude em peças publicitárias. Confecção de uma proposta de redação.	Realização de concurso de *cosplay*.
Principal(is) objetivo(s)	Analisar textos da cultura adolescente e identificar, neles, expressões de sentimentos diversos para discuti-los. Entrar em contato com práticas corporais da cultura jovem urbana. Debater a presença da cultura juvenil no espaço público, reconhecendo a internet como forma de difusão dela. Analisar discurso de jovem ambientalista, reconhecendo a participação política do jovem na vida pública.	Identificar a relação entre diferentes vozes e os efeitos da manipulação delas na construção da argumentação. Exercitar o controle de diferentes vozes no texto argumentativo.	Selecionar argumentos pertinentes para os objetivos do discurso. Escrever o discurso, empregando estratégias argumentativas eficazes para mobilizar o ouvinte.	Produzir e expor um perfil sobre si. Pesquisar jovens artistas independentes e fazer a curadoria de suas produções. Produzir um *teaser* em vídeo para as produções selecionadas, utilizando ferramentas de edição, e exibi-lo para o restante da turma. Aprender passos do passinho e engajar-se na prática da dança.	Refletir e debater sobre as formas pelas quais gerações anteriores representam a juventude. Pesquisar peças publicitárias que representem a juventude e analisar essa representação. Analisar o percurso argumentativo realizado pelo capítulo. Produzir proposta de redação com modelo semelhante ao Enem a partir da síntese das ideias discutidas no capítulo.	Organizar a realização de um concurso de *cosplay*, negociando com a escola uma data, elaborando um regulamento e divulgando o evento em redes sociais. Produzir fantasias.

MODERNA

Principal(is) justificativa(s)	Estimular o autoconhecimento e o autocuidado. Refletir sobre formas de participação artística e política de jovens.	Compreender relações dialógicas no texto argumentativo, aumentando a criticidade da leitura e o repertório de recursos disponíveis para a construção de sentidos.	Exercitar a produção de texto reivindicatório, estimulando a participação na vida pública. Apropriar-se de estratégias argumentativas para mobilização do ouvinte.	Estimular o autoconhecimento. Vivenciar de maneira significativa práticas artísticas da cultura adolescente urbana.	Ampliar as possibilidades de intervenção crítica da juventude na realidade. Conscientizar-se do próprio percurso de aprendizagem. Sintetizar as aprendizagens do capítulo.	Tomar parte em prática artística e de entretenimento. Compartilhar gostos e interesses respeitando e valorizando diferenças.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 8 / **Leituras 1 a 4:** EM13LGG102, (EM13LP24 – CE 1), (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG202, (EM13LP20 – CE 2, 3), EM13LGG302, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP19 – CE 3), (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG303, (EM13LP05 – CE 3), EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG104, (EM13LP24 – CE 1) / **Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem:** EM13LGG303, (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP27 – CE 3) / **Experimentando ser orador:** EM13LGG102, (EM13LP16 – CE 1, 4), EM13LGG304, (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP27 – CE 3) / **E se a gente se apresentasse?:** EM13LGG301, (EM13LP19 – CE 3) / **E se a gente trocasse dicas?:** EM13LGG102 (EM13LP21 – CE 1, 6), EM13LGG301, (EM13LP51 – CE 3), (EM13LP53 – CE 1, 3), EM13LGG701, (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP12 – CE 1, 7), (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7) / **E se a gente dançasse o passinho?:** EM13LGG501, EM13LGG503 / **E se a gente debatesse?:** EM13LGG303, (EM13LP25 – CE 1, 2, 3) / **E se a gente pesquisasse?:** EM13LGG302, EM13LGG704, (EM13LP30 – CE 7), (EM13LP44 – CE 1, 7) / **E se a gente organizasse o percurso?:** EM13LGG701, (EM13LP28 – CE 3, 7) / **Expressão:** EM13LGG103 (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP24 – CE 1), (EM13LP54 – CE 1, 3) / **Investigue:** EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG701 / **Inspira?:** EM13LGG302 (EM13LP22 – CE 3) / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **É lógico!:** EM13LGG103					

Capítulo 3 – Educação Física – Saúde na juventude: preciso me preocupar?			
Seção	**Leitura**	**E se a gente construísse um glossário de modalidades da ginástica? E se a gente fizesse um folheto informativo?**	**Bora pra quadra?**
Atividades	Leitura de artigo "Problemas sociais e de saúde na adolescência", de Maria Cecília de Souza Minayo e Luiza Gualhano.	Produção de um glossário de modalidades de ginástica. Produção e distribuição de folheto informativo sobre saúde e ginástica.	Vivência de fundamentos da ginástica. Vivências com modalidades de ginástica.
Principal(is) objetivo(s)	Refletir sobre a saúde na adolescência e sobre a importância do autocuidado.	Entrar em contato com diferentes modalidades de ginástica e categorizá-las. Sistematizar os conhecimentos adquiridos ao longo do capítulo. Produzir folhetos informativos, mobilizando as linguagens adequadas e os recursos necessários. Distribuir os folhetos pelo bairro, promovendo a informação da comunidade.	Identificar diferentes capacidades motoras e exercitá-las, refletindo sobre as limitações do próprio corpo. Dialogar sobre a vivência, identificando dificuldades de cada prática e os efeitos delas sobre o corpo.
Principal(is) justificativa(s)	Refletir sobre a saúde e o autocuidado na juventude.	Conscientizar-se sobre diferentes tipos de prática corporal, permitindo a escolha informada de modalidades para si. Consolidar conhecimentos sobre saúde e práticas corporais. Engajar-se com as demandas da comunidade de forma ética e fundamentada.	Refletir sobre a saúde, o autoconhecimento e o autocuidado por meio da ginástica.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG**: 1, 2, 3, 8 / **E se a gente construísse um glossário de modalidades da ginástica?:** EM13LGG703, EM13LGG704 / **Leitura:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG501, EM13LGG503 / **E se a gente fizesse um folheto informativo?:** EM13LGG301 / **Fala aí!:** EM13LGG201, EM13LGG502, EM13LGG503 / **Investigue:** EM13LGG704 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos contemplados na Unidade 2
Vida familiar e social; Trabalho; Saúde.
Culturas juvenis contempladas na Unidade 2
Expressão de temáticas juvenis, como a escolha de um projeto de vida, por meio da linguagem teatral; escrita de depoimento sobre a própria trajetória de vida e gravação em vídeo; produção de documentário digital com as histórias de vida da turma; análise de textos de gêneros multimidiáticos que tematizam questões da juventude (*post* em rede social, webquadrinhos); atuação política do jovem; prática do *cosplay*; saúde na adolescência.

MODERNA

Unidade 3 – A experiência da finitude

Capítulo 1 – Arte – Dançar a morte é possível?			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente dançasse?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Apreciação e análise de vídeo de trecho da obra *Estudos para Macabéa*, de Vera Sala. Discussão de comentário de Vera Sala sobre o ato de criação artística. **2:** Análise de *teaser* da obra *IN-TRÓPICOS*, de Thiago Alixandre, do coletivo O12. Conversa sobre a necessidade de ser criativo.	Pesquisa sobre a obra *A sagração da primavera*, de Vaslav Nikinsky, com música de Igor Stravinsky. Produção e apresentação de obra de dança.	Recriação de obra de dança *A morte do cisne*.
Principal(is) objetivo(s)	Apreciar obra de dança, identificando os sentidos sugeridos por diferentes movimentos realizados. Refletir sobre a recriação ou tradução de obras artísticas em novas linguagens. Entrar em contato com obras de dança contemporânea. Refletir sobre a representação da finitude da vida em obras de dança.	Conhecer a obra *A sagração da primavera* e suas implicações para a história da dança. Planejar uma dança recriando em linguagem coreográfica outra obra artística.	Analisar dança da bailarina Ana Pavlova na obra *A morte do cisne*. Comparar dança à recriação da obra feita pelo artista John Lennon da Silva no *Programa Vocacional*. Realizar uma releitura própria da obra *A morte do cisne*. Refletir sobre a experiência.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar repertório de práticas e linguagens artísticas, aguçando a sensibilidade e permitindo a apreciação de obras diversas. Relacionar manifestações artísticas à dimensão cultural da vida social.	Ampliar repertório de práticas artísticas, permitindo a produção de novos sentidos. Refletir sobre os processos históricos de constituição dessas práticas. Expressar-se artisticamente, compreendendo as intersecções entre diferentes linguagens.	Expressar-se em linguagem artística, mobilizando experiências pessoais e recorrendo a referências históricas.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 8 / **Leituras:** EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 / **Bate–papo de respeito:** EM13LGG302 / **E se a gente dançasse?:** EM13LGG302, EM13LGG503, EM13LP601, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG704 / **Expressão:** EM13LGG104, EM13LGG503, EM13LGG301, EM13LGG603 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Inspira?:** EM13LGG101 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG701, EM13LGG704 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Podemos falar sobre a morte					
Seção	**Leituras**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando ser contista**	**E se a gente escrevesse um miniconto? e Bate-papo de respeito E se a gente participasse de uma mesa-redonda?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de conto "O povo das águas", de Sulami Katy. **2:** Leitura e análise de conto "Fita verde no cabelo: nova velha estória", de João Guimarães Rosa. Fala aí: discussão sobre eventual incômodo com a representação da morte no conto de João Guimarães Rosa. **3:** Jogo e análise de *game Passage*, de Jason Rohrer. **4:** Leitura e análise do miniconto "Grêmio", de João Gilberto Noll. **5:** Leitura e análise de trecho de *História da morte no Ocidente*, de Phillipe Ariès.	Análise do uso das vozes dos discursos na construção da narrativa em contos. Reescrita de parágrafo.	Escrita de conto.	Escrita de miniconto. Discussão sobre comentário de Marina Colasanti sobre a forma como aborda o tema da finitude da vida. Realização de uma mesa-redonda.	Registro em vídeo de depoimentos de representantes religiosos sobre suas formas de lidar com a finitude da vida.
Principal(is) objetivo(s)	Analisar recursos narrativos e identificar efeitos de sentido provocados por escolhas linguísticas em contos. Identificar particularidades estruturais do gênero conto. Entrar em contato com *games* contemplativos e analisar recursos narrativos e interativos típicos do suporte.	Aprofundar a compreensão das vozes do discurso, enfatizando o discurso indireto livre.	Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero conto e suas formas de composição.	Transformar o conto escrito na seção **Experimentando ser contista** em um miniconto. Debater a contribuição da literatura para a representação e a elaboração da experiência da finitude da vida.	Pesquisar a religião que será retratada no depoimento. Planejar um roteiro de condução da entrevista. Conduzir a entrevista com sensibilidade e registrá-la em vídeo.

MODELO

Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com o gênero miniconto, reconhecendo suas particularidades composicionais. Desenvolver estratégias para a leitura de texto complexo. Refletir sobre escolhas de vida e sobre o contato com a morte, o luto, a sensação de culpa e as maneiras de representar e significar essas experiências.	Reescrever trecho do conto "Fita verde no cabelo" empregando o discurso indireto livre.	Planejar a narrativa, o ponto de vista a partir do qual será narrada e a linguagem que será empregada. Redigir o conto e avaliá-lo.	Pesquisar uma edição de jornal ou telejornal para analisar a representação que fazem da morte. Realizar uma mesa-redonda debatendo as representações da morte em jornais brasileiros.	Utilizar ferramentas de edição de vídeo. Apresentar os vídeos em uma exibição na escola e publicá-los na internet para apreciação de um público mais amplo.
Principal(is) justificativa(s)	Significar a experiência da morte, fomentando o autoconhecimento e a reflexão sobre temas sensíveis. Consolidar o conhecimento do gênero conto, ampliando as possibilidades de apreciação e utilização de estruturas para produção de sentidos.	Apropriar-se de recursos e formas narrativas para ampliar as possibilidades de construção de sentido.	Experimentar a escrita do gênero conto, tomando consciência de suas formas particulares de representação de experiências.	Refletir sobre formas de representação da finitude da vida. Experimentar a escrita do gênero miniconto e de suas formas particulares de narrar, ampliando o repertório de formas de produção de sentidos. Exercitar a produção de textos orais.	Conhecer diferentes perspectivas sobre a experiência da finitude da vida e representá-las de forma ética e plural.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 / **Leituras 1 a 5:** EM13LGG102, (EM13LP02 – CE 1), EM13LGG202, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG302, EM13LGG303. **Leitura 2:** (EM13LP03 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1), **Leituras 1, 2, 4, 5:** (EM13LP06 – CE 3), (EM13LP07 – CE 1). **Leitura 3:** (EM13LP14 – CE 1). **Leituras 1, 2, 4:** (EM13LP49 – CE 1, 6), (EM13LP52 – CE 3). **Leitura 5:** (EM13LP05 – CE 3). **Leituras 1 a 4:** EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / **Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem:** EM13LGG303, (EM13LP15 – CE 1, 3) / **Experimentando ser contista:** EM13LGG104, (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP49 – CE 1, 6), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP54 – CE 1, 3) / **E se a gente escrevesse um miniconto?:** EM13LGG301 (EM13LP15 – CE 1, 3) / **Bate–papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 /**E se a gente participasse de uma mesa–redonda?:** EM13LGG102, (EM13LP12 – CE 1, 7), EM13LGG303, (EM13LP25 – CE 1, 2, 3) / **Expressão:** EM13LGG701, (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7), EM13LGG301, (EM13LP33 – CE 3), (EM13LP34 – CE 3) / **É lógico!:** EM13LGG103 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 / **Tá ligado!:** EM13LGG604 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **Investigue:** EM13LGG704				

Capítulo 3 – Educação Física – Saúde é o que interessa?		
Seção	**Leituras**	**Bora pra quadra? (1)** **Bora pra quadra? (2)**
Atividades	**1:** Apreciação do curta-metragem *Slimtime*, de Bertrand Avril, Pierre Chomarat, David Dangin e Thea Matland. **2:** Leitura e análise de artigo científico de Gisele Flor, de entrevista com Alexandra Gurgel publicada na revista *Claudia* e de resenha de Juliana Lima publicada no jornal *Nexo*.	Exercício de ginástica localizada e diálogo sobre a experiência. Pesquisa e prática de ginástica localizada.
Principal(is) objetivo(s)	Refletir sobre a construção histórica de diferentes padrões de beleza e a padronização dos corpos, identificando estereótipos e debatendo-os. Problematizar o papel da mídia na difusão de padrões de beleza. Compreender a importância do autocuidado para a manutenção da saúde.	Realizar exercícios com foco na musculatura do abdômen e de outros grupos musculares do tronco. Refletir sobre a importância de exercícios físicos para a manutenção da saúde ao longo da vida e sobre a padronização dos exercícios. Pesquisar exercícios de ginástica localizada e montagem de sequência de exercícios que se possa adequar a diferentes necessidades individuais. Refletir sobre a necessidade de considerar as particularidades de cada indivíduo no desenvolvimento de práticas corporais.
Principal(is) justificativa(s)	Desfazer preconceitos e estereótipos ligados ao corpo e às práticas corporais.	Participar de prática corporal, significando-a como forma de autocuidado com o corpo e a saúde. Promover práticas de autocuidado com consideração e respeito às individualidades.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 8 / **Leituras:** EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13LGG502 / **Bora pra quadra? (1):** EM13LGG503. / **Bora pra quadra? (2):** EM13LGG501, EM13LGG503 / **É lógico!:** EM13LGG103 / **Tá ligado!:** EM13LGG503	

Temas contemporâneos contemplados na Unidade 3
Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Saúde; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na Unidade 3
Recriação de dança clássica por jovem com experiência na cultura *hip-hop*; cultura *gamer*.

MODELO

Unidade 4 – A experiência de estudar

Capítulo 1 – Arte – Pesquisar para apreciar			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender +**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de poemas-cartazes de Augusto de Campos e Décio Pignatari. **2:** Observação e análise de serigrafia de Regina Silveira. Discussão sobre comentário de Aracy Abreu Amaral sobre a pesquisa acadêmica. **3:** Observação e análise de página do fanzine *Cinisca*, de Luiza Ferreira e Rafaela Fontoura. Conversa sobre a importância da pesquisa acadêmica em Arte.	Apreciação da obra *Tecelares*, de Lygia Pape.	Produção de fanzine coletivo.
Principal(is) objetivo(s)	Pesquisar o movimento da poesia concreta, entrando em contato com suas produções e reconhecendo seus pressupostos e suas formas particulares de composição. Pesquisar outras formas de pesquisa artística, em especial com publicação independente. Discutir a importância da pesquisa acadêmica para a fruição de obras artísticas e o debate sobre elas. Pesquisar fanzines e reconhecer seu contexto de circulação.	Aprofundar os conhecimentos sobre o concretismo, incorporando outras manifestações artísticas além da literatura, como a música e as artes plásticas.	Definir coletivamente os objetivos do fanzine, os temas sobre os quais irá tratar e seu formato. Produzir individualmente os textos que serão publicados. Montar coletivamente o fanzine e distribui-lo.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar conhecimento de movimentos artísticos para permitir sua apreciação e fruição. Explorar possibilidades de publicação independente.	Aprofundar o conhecimento sobre o movimento do concretismo, permitindo sua apreciação e fruição.	Exercitar a produção coletiva de publicação independente.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 / **Leituras 1, 2 e 3:** EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG602, EM13LGG604 / **Bate–papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Expressão:** EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704 / **Investigue:** EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG701, EM13LGG704 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Inspira?:** EM13LGG201 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Estudar para uma, estudar para muitas						
Seção	**Leituras**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando estudar literatura**	**E se a gente fizesse uma marginália? E se a gente fizesse perguntas? E se a gente explorasse esquemas?**	**E se a gente pensasse nos estudos? E se a gente reorganizasse os estudos? Bate-papo de respeito**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e compreensão de anotações de Charles Darwin, publicadas pela Biblioteca da Universidade de Cambridge. **2:** Resolução de questões de múltipla escolha. **3:** Leitura e análise de artigo sobre procedimentos de estudo publicado em *site* de cursos educacionais.	Análise de distratores em questões de múltipla escolha. Elaboração de questão de múltipla escolha.	Escrita de ensaio de análise literária de poema de Carlos Drummond de Andrade.	Registro de marginália a leitura de texto de José Murilo de Carvalho. Formulação de perguntas sobre o texto. Elaboração de esquemas.	Avaliação de diferentes afirmações a respeito do estudo. Essa atividade se liga à **Leitura 3**. Organização de cronograma de estudos. Discussão sobre comentário de Brás Cubas sobre a importância da educação.	Produção de texto artístico colaborativo.
Principal(is) objetivo(s)	Compreender importância de anotações de leitura. Resolver questões de múltipla escolha de diferentes áreas do conhecimento, empregando estratégias de leitura adequadas ao tipo de questão. Reavaliar ideias sobre procedimentos de estudo.	Compreender o conceito de distrator em questões de múltipla escolha. Produzir uma questão de múltipla escolha.	Realizar análise de poema, segmentando-a em diferentes etapas. Elaborar ensaio de análise de poema.	Registrar anotações de leitura que auxiliem no processo de compreensão do texto. Comparar entre colegas as anotações produzidas. Formular perguntas de confirmação e perguntas de aprofundamento. Elaborar um esquema a partir da descrição de um processo.	Analisar e avaliar diferentes afirmações sobre procedimentos de estudo. Produzir tabela para organizar um cronograma semanal que associe períodos de estudo e de outras atividades. Debater a importância da educação.	Elaborar texto dialogado nas margens de livro.

PROIBIDA

Principal(is) objetivo(s)	Compreender a importância da *metacognição* para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem.					
Principal(is) justificativa(s)	Capacitar-se para resolução de problemas de provas como Enem e vestibulares. Desenvolver autonomia e domínio sobre o próprio aprendizado.	Aprofundar a capacidade de leitura e resolução de questões de múltipla escolha.	Apropriar-se de procedimentos de análise de textos literários.	Apropriar-se de estratégias de leitura e de estudo.	Desenvolver autonomia para os estudos e o domínio do próprio processo de aprendizagem. Significar a importância da educação no interior dos projetos de vida.	Exercitar a produção colaborativa de texto literário.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 10 / **Leituras:** EM13LGG102, (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG201, (EM13LP29 – CE 2), 3), EM13LGG302, (EM13LP28 – CE 3, 7) / **Inspira?:** EM13LGG302, (EM13LP22 – CE 3), EM13LGG704 / **E se a gente fizesse uma marginália?:** EM13LGG201, (EM13LP29 – CE 2), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP28 – CE 3, 7), EM13LGG701, (EM13LP30 – CE 7) / **E se a gente fizesse perguntas?:** EM13LGG302, (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP33 – CE 3) / **E se a gente explorasse esquemas?:** EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP34 – CE 3) / **Se eu quiser apreender + e Desafio de linguagem:** EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3) / **Experimentando estudar literatura:** EM13LGG201, (EM13LP29 – CE 2), (EM13LP49 – CE 1, 6), (EM13LP52 – CE 3), EM13LGG302, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG704 / **E se a gente pensasse nos estudos?:** EM13LGG102, (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG302, (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG701, (EM13LP32 – CE 7) / **Bate–papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **E se a gente reorganizasse os estudos?:** EM13LGG302, (EM13LP28 – CE 3, 7) / **Expressão:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP07 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP29 – CE 2), EM13LGG603, (EM13LP46 – CE 6), EM13LGG601 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 / **Inspira?:** EM13LGG101 / **É lógico!:** EM13LGG103 / **Tá ligado!:** EM13LGG104 / **Fala aí!:** EM13LGG202, EM13LGG302					

Capítulo 3 – Educação Física – Que história é essa de nobre esporte bretão?			
Seção	**E se a gente reinventasse a história do esporte? E se a gente fizesse uma animação em *whiteboard*?**	**Leituras**	**Bora pra quadra?**
Atividades	Produção de narrativa sobre a origem dos esportes. Produção de animação em *whiteboard* sobre o processo de sociogênese do esporte.	1: Leitura e análise de texto baseado em "Uma discussão dos antecedentes do esporte moderno na Europa Antiga e feudal", de Eric Dunning. 2: Leitura e análise de "A história e o desenvolvimento do esporte moderno", de Eric Dunning.	Simulação de jogos populares anteriores à esportivização.
Principal(is) objetivo(s)	Produzir coletivamente narrativa sobre a origem dos esportes. Refletir sobre a esportivização das práticas corporais. Sistematizar as aprendizagens sobre o processo de esportivização das práticas corporais. Produzir animação em *whiteboard*, mobilizando recursos narrativos e visuais pertinentes. Utilizar ferramentas de tecnologias digitais da informação e comunicação.	Reconhecer o esporte como um fenômeno historicamente localizado e conhecer sua origem e seu processo de constituição.	Engajar-se em práticas cujas regras devem ser definidas progressivamente. Compreender a importância da pactuação de regras para os processos civilizatórios das práticas corporais.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender o processo histórico que leva à criação dos esportes. Apropriar-se de ferramentas digitais para a produção coletiva de animação, utilizando os recursos de diferentes semioses.	Adquirir consciência das práticas corporais como processos históricos, contribuindo para ampliação da criticidade na compreensão delas.	Vivenciar o processo de esportivização, compreendendo a função das regras nos esportes.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10 / **E se a gente reinventasse a história do esporte?:** EM13LGG301, EM13LGG603 / **Leituras 1 e 2:** EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG704 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG503 / **E se a gente fizesse uma animação em *whiteboard*?:** EM13LGG301, EM13LGG701 / **É lógico!:** EM13LGG103 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG502		

Temas contemporâneos contemplados na Unidade 4
Diversidade cultural; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na Unidade 4
Criação de fanzine; reflexão sobre estratégias a serem empregadas na resolução de questões de Enem e vestibular e sobre a importância da organização dos estudos no Ensino Médio; síntese de pesquisa por meio de técnica de produção audiovisual chamada animação em *whiteboard*.

MODELO

Referências bibliográficas

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. *A queda do céu*: palavras de um xamã Yanomani. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1980.

ARTE Concreta. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3777/arte-concreta>. Acesso em: 25 ago. 2020. Verbete da Enciclopédia.

AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e Educação Física escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2018.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloisa M. *Artes visuais*: da exposição à sala de aula. São Paulo: EDUSP, 2005.

BARRETO, Débora. *Dança...* ensino, sentidos e possibilidades na escola. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1995.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1975. (Coleção Os Pensadores: Textos Escolhidos).

BERENDT, Joachim; HUESMANN, Gunther. *O livro do jazz*: de Nova Orleans ao século XXI. São Paulo: Perspectiva / Edições Sesc, 2014.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2002.

BOGART, Anne. *A preparação do diretor*: sete ensaios sobre arte e teatro. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 19, jan./abr. 2002.

BORBA, Julian. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 27, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1991.

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983. (Coleção Trilhas).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *ENEM Redações 2019*: material de leitura – Módulo 04 – Competência II.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O conteúdo "Dança" em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 6, 2003.

BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (org.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. *A personagem de ficção*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARRANO, Paulo Cesar R.; MARTINS, Carlos Henrique S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/2910>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CARVALHO, Yara Maria de. Saúde, sociedade e vida: um olhar da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 3, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

COSTA, Elaine Melo de Brito; VENÂNCIO, Silvana. Atividade física e saúde: discursos que controlam o corpo. *Revista Pensar a Prática* 7(1), mar. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/66/65>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DAMO, Arlei Sander. *Do dom à profissão*: formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Caderno de formação*: Formação de professores: didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física escolar*: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física no Ensino Médio*: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. (Coleção Educação Física e Ensino).

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). *Educação Física na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DUNNING, Eric. *El fenómeno deportivo*: estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización. Tradução de Pedro González Del Campo Román. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.

DUNNING, Eric. *Sociologia do esporte e os processos civilizatórios*. São Paulo: Annablume, 2014.

ELIAS, Norberto; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*: desporto e lazer no processo civilizacional. Lisboa: DIFEL, 1992.

ELIS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa:* oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, João Batista. *O jogo*: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOBBI, Sebastião; VILLAR, Rodrigo; ZAGO, Anderson Saranz. *Bases teórico-práticas do condicionamento físico*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Núcleo de Educação Aberta e a distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo (org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

EDITORA

Referências bibliográficas

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, set. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar na EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*. Porto Alegre, v. 1, n. 2, mar. 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. *Afazeres da Educação Física na escola*: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: ALAIN, Paire (dir.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José de (ed.). *O ensino dos jogos desportivos*. 3. ed. Porto: Centro de estudos dos jogos desportivos – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto, 1998.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 2001.

GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia. *O pós-dramático*: um conceito operativo?. São Paulo: Perspectiva, 2009.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin S. As leis, a educação e a morte – uma proposta pedagógica de tanatologia no Brasil. *International Studies on Law and Education*. São Paulo/Porto, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, v. 9, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle9/73-82Dora.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. 12. ed. Lisboa: Edições 70, 1992.

KATZ, H.; GREINER, C. A natureza cultural do corpo. *In*: PEREIRA, Silvia Soter Roberto (org.). *Lições de dança* 3. Rio de Janeiro: Univercidade, 1998.

KOCH, Ingedore G. V. *A inter-relação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. *Escola da bola*: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOUPPE, Laurence. *Poéticas da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MAGALHÃES, Henrique. *O que é fanzine*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). *Hipertextos digitais*: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLEN NETO, Alvaro Rego; GARCIA, Roberto Alves; VOTRE, Sebastião Josué. Artes marciais mistas: luta por afirmação e mercado da luta. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, dez. 2016.

MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara. *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. (org.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3. ed. Porto: Universidade do Porto, 1998.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de Jaime Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

REZER, Ricardo (org.). *O fenômeno esportivo*: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 2, maio/ago. 2005.

RIGOLON, Walkiria. Entrevista concedida à Revista *Educação*. 19 maio 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/05/19/aprender-nao-e-um-dom-natural/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

RINALDI, Ieda Parra. Ginástica. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. *Ginástica, dança e atividades circenses* (org.). Maringá: Eduem, 2014.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto*: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEMIS, Laís. Como o conceito de beleza se transformou ao longo dos séculos? *Revista Nova Escola*, 1 out. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3414/como-o-conceito-de-beleza-se-transformou-ao-longo-dos-seculos>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira*: das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOLER, Marcelo. *Teatro documentário*: pedagogia da não ficção. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOUZA, Elisabeth Paolielo Machado. Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física. Tese de Doutorado em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. *Conexões*, v. 14, n. 2, abr./jun. 2016.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*: segundo seus gêneros. São Paulo: Editora 34, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, Gabriela A. Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v29n1/0103-7307-pp-29-1-0107.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Referências bibliográficas complementares

Você deve ter observado que, espalhados pelos capítulos, há boxes nomeados Biblioteca cultural. São sugestões comentadas de *sites*, livros, filmes etc. que complementam seus estudos sobre o tema em foco. Por exemplo, no Capítulo 3 da Unidade 1, sugerimos um documentário produzido pelo Ministério do Esporte sobre os quatro pilares que envolvem o esporte e a atividade física no país: praticantes, infraestrutura, legislação e investimentos; no Capítulo 1 da Unidade 2, indicamos a leitura de um artigo da professora, atriz e diretora Luiza Rangel sobre o espetáculo *Fale sobre mim*, desenvolvido com seus alunos nos contraturnos da escola onde estudavam; e no Capítulo 2 da Unidade 3, propomos uma pesquisa sobre jogos que oferecem uma experiência de contemplação de alguns aspectos da vida, como faz o desenvolvedor de jogos Jason Rohrer, que costuma disponibilizar para domínio público suas criações. Não deixe de consultar esse material!

Além dos boxes "Biblioteca cultural", fornecemos a você referências bibliográficas comentadas ao longo dos capítulos (em magenta) e no **Suplemento para o Professor**. Avalie a pertinência ou não de indicá-las aos seus alunos.

MODERNA

MODERNA

ISBN 978-65-5779-277-3

MODERNA