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

Experimenta SE SITUAR!

as experiências
de se *posicionar*,
de não temer o *novo*,
da *curadoria*
e da *exposição*

SE LIGA NAS LINGUAGENS

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 SE SITUAR!

as experiências de se *posicionar*, de não temer o *novo*, da *curadoria* e da *exposição*

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: urbazon/Getty Images
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Rodolpho de Souza, Tiago Gomes
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Edna Luna
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Carol Böck, Marcia Sato
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 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.

MODERNA

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 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 IX

Mas é possível projetar a vida? X

Adolescência e saúde mental XII

O que é violência autoprovocada XII

O que é *bullying*? XIII

Um mundo na coleção e na vida dos jovens XIV

Experimentar para poder *experienciar* o mundo XV

III. A área de Linguagens e suas Tecnologias XVII

Abordagem teórico-metodológica XVII

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

Conexões com saberes de outras áreas do conhecimento XXV

O componente Arte XXVI

Abordagem do ensino de Arte nesta coleção XXVII

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

O componente Língua Portuguesa XXXI

Princípios teórico-metodológicos gerais do componente Língua Portuguesa XXXII

Os gêneros digitais XLII

O componente Educação Física XLIV

Os desafios da Educação Física no Ensino Médio XLV

A Educação Física na BNCC XLVI

A Educação Física dentro desta coleção XLVI

Organização do conhecimento da Educação Física na coleção XLVII

Estruturação do conhecimento da Educação Física na coleção XLVIII

IV. Práticas de ensino-aprendizagem XLIX

A importância de avaliar XLIX

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

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

Enem: uma prova em grande escala LIV

Competências e habilidades LXI

O aluno protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas LXII

Metodologias ativas: aprofundamento LXV

Pensar computacionalmente LXVIII

V. Tempo de planejar LXXII

Modelos de trabalho interdisciplinar LXXIII

Planejamento conjunto LXXIII

Planejamento individual LXXV

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

Planejamento por *experiência* e não por volume LXXVI

Sugestões de cronograma LXXVI

VI. Estrutura geral da coleção LXXVIII

Estrutura geral das unidades LXXVIII

Boxes LXXIX

VII. Apresentação deste volume LXXIX

Unidade 1 – A experiência de se posicionar LXXIX

Capítulo 1 (Arte) – Quando a música é posicionamento LXXIX

Capítulo 2 (LP) – Preparando minha atuação política LXXXI

Capítulo 3 (EF) – Por que não praticar o *skate*? LXXXII

Unidade 2 – A experiência do novo LXXXIII

Capítulo 1 (Arte) – Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público LXXXIII

Capítulo 2 (LP) – A literatura acontecendo agora LXXXIII

Capítulo 3 (EF) – O que há de novo em saltar e balançar? LXXXV

Unidade 3 – A experiência da curadoria LXXXVII

Capítulo 1 (Arte) – Dançar, filmar, selecionar LXXXVII

Capítulo 2 (LP) – Uma seleção não aleatória LXXXVIII

Capítulo 3 (EF) – Virtual *vs* real: a curadoria nos jogos LXXXIX

Unidade 4 – A experiência de expor XC

Capítulo 1 (Arte) – Processo de criação também pode ser espetáculo XC

Capítulo 2 (LP) – A arte de comunicar XCI

Capítulo 3 (EF) – Vamos recriar jogos? XCII

Referências bibliográficas XCIII

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 OBRA

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.

EM MODERNA

Há muitas décadas, Siegel se dedica a estudar comportamentos, emoções e memória no âmbito familiar e, 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 Ciências da Natureza. Sem dúvida, ele até tem consciência de que esses temas serão

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 ABERTA

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 *posicionamento,* do *novo,* da *curadoria* e de *exposição* 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 *participação política,* de *ser jovem*, da *finitude,* de *estudar,* 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.)

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

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.

MODELO

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.

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.

EM MODERNA

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:

- experenciar a organização de um evento musical (no capítulo 1, "Quando a música é posicionamento");
- expressar-se por meio de uma carta aberta, criar uma campanha publicitária e criar ou aperfeiçoar um grêmio estudantil (capítulo 2, "Preparando minha atuação política");
- organizar uma ação performática (capítulo 1, "Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público");
- criar uma videodança e realizar uma curadoria de dança (capítulo 1, "Dançar, filmar, selecionar…");
- produzir uma resenha crítica e um vídeo e criar um clube juvenil (capítulo 2, "Uma seleção não aleatória");
- 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 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. No capítulo 2, "Uma seleção não aleatória" (da unidade 3, *A experiência da curadoria*), por exemplo, depois de ler (na seção **Leitura 1**) uma resenha crítica produzida por Bruna Penilhas, os alunos são convidados, no boxe **Inspira?**, a refletir sobre a profissão de repórter especialista em *videogame* e a acessar uma entrevista concedida pela profissional. No capítulo 3, "Por que não praticar o *skate*?" (da unidade 1, *A experiência de se posicionar*) o boxe **Inspira?** propõe uma pesquisa sobre a história do *skatista* Lucas Pinheiro.

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.

MODERNA

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 suicídio 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

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

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.

EDIÇÃO DOCENTE

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.

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.

EM ABERTA

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 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.

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. No capítulo 2, "A literatura acontecendo agora" (dentro da unidade 2, *A experiência do novo*), por exemplo, um webquadrinho, um instapoema, um fragmento de romance, um conto e uma letra de canção são textos que oferecem a oportunidade de discutir as questões dos adolescentes.

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.

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.

MODERNA

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.

Neste volume, por exemplo, na unidade 1, que trabalha *A experiência de se posicionar* (dentro do campo de atuação na vida pública), os alunos tratam de temas como o voto facultativo para os jovens de 16 e 17 anos e a marginalização do *skate*, uma prática corporal de aventura (PCA) bastante marcada por estereótipos. Na unidade 2, ancorada n*A experiência do novo* (relacionada ao campo de atuação artístico), está presente uma novíssima literatura (webquadrinhos e instapoemas) que dialoga com as questões do jovem da atualidade. Na unidade 3, baseada n*A experiência da curadoria* (campo de atuação jornalístico-midiático), os alunos trabalham com uma resenha crítica que trata de jogos eletrônicos, com a transcrição de um publi veiculado por uma *youtuber*, com os *booktubers*.

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) ainda ouvem canções contemporâneas em que os artistas se posicionam criticamente; entendem o que é uma Proposta de Emenda da Constituição; escrevem uma carta aberta para se posicionar sobre direito de voto facultativo dos jovens; analisam manifestações de arte contemporânea, como as *performances*; conhecem videodança; aprendem a fazer curadoria; vivenciam jogos na quadra e em plataformas eletrônicas; entram em contato com processos contemporâneos de teatro; experimentam falar em público sobre temas como discriminação nas artes e nos esportes; (na coleção como um todo) os aprendizes 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; 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); etc.

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

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

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

MANUAL DO PROFESSOR

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. 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 *experiência*, dessa forma, "não [é] o que se passa, não [é] o que acontece, ou o que toca" (p. 21). O ato de experienciar, para 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, como farão em um dos volumes desta coleção, nas unidades 2 (*A experiência artística*) e 3 (*A experiência crítica*), nos capítulos "Teatro não é uma coisa só" e "Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte", cenas da peça clássica *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, e da obra contemporânea teatral *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). Na unidade 1 (*A experiência de se posicionar*), no capítulo 3, "Por que não praticar o *skate*?", a seção **Bora pra quadra?** convida o aluno a se "ex-por", como define Larrosa, e não a apenas teorizar, experimentando movimentos associados à prática de *skate*. O aluno também se "ex-põe" quando, nessa

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.

REPRODUÇÃO

mesma unidade 1, no capítulo 1, "Quando a música é posicionamento", sai do campo teórico da análise e da pesquisa para experienciar tocar e cantar músicas que apresentam algum tipo de posicionamento político.

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 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, no capítulo 1, "Processo de criação também pode ser espetáculo", dentro da unidade 4, *A experiência de expor*, os alunos experimentam o fazer teatral desenvolvendo um *workshop*. Nessa mesma unidade, no capítulo "A arte de comunicar", os alunos se aventuram na difícil (mas necessária) tarefa de falar para uma plateia, na seção **Experimentando falar em público**. O capítulo 3, "Vamos recriar jogos?", que fecha essa unidade 4, os alunos vivenciam jogos tradicionais, cooperativos e de tabuleiro.

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).

MODERNA

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 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 de se posicionar*; na segunda unidade, *A experiência do novo* (dentro do campo de atuação artístico); na terceira, *A experiência da curadoria* (dentro do campo de atuação jornalístico-midiático); e na quarta unidade, *A experiência de expor* (situada no campo de atuação das 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.

MODERNA

13. O conceito de campos de atuação refere-se às esferas, histórica e ideologicamente definidas (Bakhtin, 1953-4), que organizam a produção, a recepção e a 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 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.

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 participação política*; o da vida pessoal, *A experiência de ser jovem*; o artístico, *A experiência da finitude*; o de práticas de estudo e pesquisa, *A experiência de estudar*. 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*.

MODERNA

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 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 do 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*.

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 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.

16. Grifo consta na BNCC.

REPRODUÇÃO

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 possibilidades 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;

(3) construir aquilo que o professor francês Jean-Marie Goulemot chama de "biblioteca cultural" (ver "Bibliografia comentada" a seguir, 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;

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. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2961/1/2007_JairoGoncalvesCarlos.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

REPRODUÇÃO

(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 artístico, os alunos exercitam, por meio de variadas estratégias, *A experiência do novo*. Para vivenciar isso de forma plural e significativa, os alunos:

(1) "leem" os *Parangolés*, de Hélio Oiticica, os *Bichos*, de Lygia Clark, uma *performance* de Rubiane Maia, um webquadrinho, um instapoema, um trecho de romance contemporâneo, um miniconto, um romance fragmentário, uma canção, textos teóricos sobre práticas corporais de aventura, pêndulo humano (nas seções **Leitura**);

(2) "batem um papo" crítico e com propriedade com uma das *performers* mais conhecidas do mundo, Marina Abramović, e com o escritor João Paulo Cuenca (nos boxes **Bate-papo de respeito**);

(3) discutem com os colegas sobre Hélio Oiticica como um artista "propositor de ideias", sobre a escrita quando é usada para dar sentido às experiências, sobre gostos musicais e a respeito dos riscos de esportes radicais (nos boxes **Fala aí!**);

(4) são (ou não) inspirados por artistas visuais ousados como Hélio Oiticica, Lygia Clark e Rubiane Maia, e *performers* como Marina Abramović, por autores contemporâneos, como Fefê Torquato, Ryane Leão, Tiago Ferro, João Anzanello Carrascoza e Ricardo Lísias e por compositores como Fábio Brazza (nos boxes **Inspira?**);

(5) investigam a instalação *Tropicália*, de Hélio Oiticica, e o movimento musical de mesmo nome, a *performance* e o *happening*, os objetos relacionais de Lygia Clark, Inhotim, *sketchbook*, perfis de redes sociais que fazem curadoria de qualidade, referências a artistas em uma letra de canção, Práticas Corporais de Aventura (PCA) que podem ser realizadas na terra, na água e no ar e um *site* sobre pêndulo humano (no boxe **Investigue**);

(6) ampliam sua "biblioteca cultural", no boxe de mesmo nome, conhecendo a instalação *Tropicália*, aprofundando saberes sobre a série *Bichos*, um *Tumblr* de quadrinistas, o perfil de uma poeta mato-grossense da novíssima geração, um canal de resenhas literárias e entrevistas e um documentário sobre a sambista Tia Ciata;

(7) finalmente, produzem, na maioria das vezes seguindo etapas, uma escultura efêmera, uma ação performática, uma reconstrução de cena, um miniconto, um microconto, *stands* de cânones literários pessoais, pesquisa sobre pêndulo humano, atividades corporais que envolvem saltos e balanços, subidas, balanços na corda, saltos com duas cordas e depois registros escritos de momentos (nas seções **E se a gente...?**, **Experimentando**, **Expressão** e **Bora pra quadra?** e no boxe **Desafio de linguagem**).

Como conjunto, essa segunda unidade deste volume certamente contribuirá para os alunos desenvolverem/mobilizarem as CG 1, 2, 3, 4, 7 e 8. Ao mesmo tempo, pensando apenas na área de Linguagem e suas Tecnologias, são contempladas nessa unidade as CEL 1, 2, 4 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 de 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).

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, nas seções **Leitura**, **Experimentando** e **Expressão**.

Um exemplo disso está no capítulo 2, "Preparando minha atuação política", da unidade 1 (*A experiência de se posicionar*) deste volume, que possibilita uma ação conjunta com os professores dos componentes História, Geografia, Filosofia e Sociologia (ou da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas), pois propõe um trabalho bastante abrangente com a participação política do jovem, considerando tanto um contexto mais amplo, da política institucionalizada, quanto menor, aquele que diz respeito à atuação do adolescente dentro da escola.

Na unidade 2, *A experiência do novo*, o capítulo 1, "Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público",

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

EM ABERTA

se enriqueceria significativamente com a entrada do professor de História para situar, no contexto histórico-cultural dos anos 1960, a instalação *Tropicália* (1967) e os *Parangolés*, de Hélio Oiticica, e a série Bichos, de Lygia Clark.

A vídeodança *AMA*, criado pela mergulhadora, bailarina e cineasta francesa Julie Gautier, e analisado no capítulo 1, "Dançar, filmar, selecionar…" (situado na unidade 3, *A experiência da curadoria*, deste volume), possibilita uma instigante investigação na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, sobretudo em Física e Biologia.

O capítulo 2, "A arte de comunicar", situado na unidade 4 (*A experiência de expor*) é inteiramente dedicado às exposições orais. Essa sequência didática pode ser utilizada, sob supervisão e orientação do professor de Língua Portuguesa, pelos professores das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias. Os professores podem organizar seminários dentro de suas áreas de atuação que levem em conta as aprendizagens desenvolvidas no capítulo. A correção dos seminários pode contar com rubricas de correção comuns, produzidas pelos professores dos diferentes componentes.

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, como enquetes, entrevistas e grupos focais. Na seção **Experimentando ser publicitário**, no capítulo 2, "Preparando minha atuação política" (na unidade 1, *A experiência de se posicionar*), por exemplo, os alunos são instruídos a produzir conhecimento a partir de uma coleta de dados, utilizando para isso técnicas empregadas nas entrevistas com grupo focal.

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 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 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.

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.

PÓS-MODERNA

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.

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 (2008, 2010, 2020),[23] que atuou nas Escolinhas de Arte

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

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).

PROVA

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 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 2 (*A experiência do novo*), no capítulo 1, "Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público", em que aluno é convidado a "ler", na seção **Leitura 1**, os *Parangolés* de Hélio Oiticia. Essas produções são analisadas na seção e o aluno é convidado a refletir sobre um tipo de obra de arte com o qual, em geral, não está familiarizado. Nas questões que compõem o **Papo aberto sobre os Parangolés**, os alunos fazem uma leitura oral mais livre e discutem com os colegas e o professor sobre a necessidade da participação do público na composição dos *Parangolés* e sobre a denominação "propositor de ideias", como Oiticica se autodenominava, em lugar de artista. Em **Por dentro dos Parangolés**, por sua vez, a leitura é outra. Os alunos identificam o tipo de material usado nas obras, os espaços em que elas foram fotografadas, suas cores, são apresentados à série *Bichos*, de Lygia Clark, discutem ainda os conceitos de arte ambiental e estética relacional. Finalmente, falam (no boxe **Fala aí!**) sobre o desconhecimento que alguns críticos europeus conceituados têm da arte brasileira. 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.

PROVA

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 movimentos a partir de um haicai?**, no capítulo 1, "Dançar, filmar, selecionar..." (inserido na unidade 3, *A experiência da curadoria*). Nela, os alunos são convidados a criar, sempre seguindo etapas de trabalho, uma videodança. Eles terão, para isso, de retomar conceitos da linguagem audiovisual como *planos* (gerais, médios, fechados, *plongées*, contra-*plongées*), *enquadramentos*, *roteiro* e *edição*.

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 é posicionamento" (unidade 1), propõe um diálogo qualificado dos alunos com o pensamento da sambista Beth Carvalho a fim de estimular uma reflexão no grupo sobre a bossa nova e o samba como gênero musical revolucionário porque tem o poder de falar dos problemas sociais do povo.

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.

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 de Lenine e um samba interpretado por Beth Carvalho, depois se apresentam em um festival; "leem" os *Parangolés*, de Hélio Oiticica, os *Bichos*, de Lygia Clark, e a *performance O jardim*, de Rubiane Maia, depois experenciam criar esculturas efêmeras e participar de uma ação performática; "leem" a videodança *AMA*, de Julie Gautier, e o *site* do Dança em foco – Festival Internacional de Vídeo e Dança para criar uma videodança e fazer curadoria de uma mostra; "leem" uma reportagem sobre o projeto *Máquinas do Mundo*, da Mundana Companhia, e um trecho do espetáculo *Tsunami*, depois desenvolvem um *workshop* de teatro; e "conversam" com a intérprete de samba Beth Carvalho e com a bailarina, mergulhadora e cineasta Julie Gautier.

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.

EDIÇÃO

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 1, *A experiência de se posicionar*, no capítulo 1, "Quando a música é posicionamento", os alunos são desafiados a organizar e atuar em "Um festival para pensar a crítica", por meio do qual farão uma curadoria de música que contenham algum posicionamento político e apresentarão, depois de ensaiar, números musicais para os colegas em um grande evento.

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, na unidade 4 (*A experiência de expor*), no capítulo 1 "Processo de criação também pode ser espetáculo", os alunos são convidados, na **Leitura 2**, a assistir ao início do vídeo do espetáculo teatral *Tsunami*. Em **Papo aberto sobre o espetáculo**, eles ativam suas impressões sobre a obra e usam seu repertório pessoal para falar livremente sobre dificuldade de comunicação. Em **Por dentro do espetáculo**, os alunos têm a oportunidade de falar especificamente sobre a linguagem da obra que viram (gestos e falas da personagem, importância da imaginação, representação coletiva, solidão, função dos alunos como cocriadores da peça etc.). Depois, por meio da seção **Expressão** que fecha o capítulo, os alunos têm a oportunidade de realizar *workshops* a partir da formação de núcleos de pesquisa e criação.

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 de pesquisa, estratégia bastante incentivada pela BNCC, no capítulo 1, "Processo de criação também pode ser espetáculo", no contexto da reflexão sobre *experiências abertas* e compartilhamento de processos de criação, os alunos são convidados a pesquisar as vanguardas europeias no boxe **Investigue**.

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. Assim, na unidade 1, *A experiência de se posicionar*, no capítulo 1, "Quando a música é posicionamento", os alunos têm a oportunidade de ouvir um samba, um dos gêneros musicais mais ricos e complexos da cultura popular 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.

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.

EM ABERTA

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.

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.

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

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,

MODERNA

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.

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.

MODERNA

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; em **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 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 é, como já explicamos anteriormente, o tipo de *experiência* que propomos que o aluno viva em cada unidade. Por isso, em um mesmo capítulo, o aluno pode iniciar lendo **webquadrinhos** e **instapoemas**; depois, analisar um fragmento de um **romance contemporâneo** inovador; ler um **miniconto**; entrar em contato com uma passagem de um **romance** publicado como ***e-book*** e analisar uma **letra de canção** que mescla referências do samba com a cultura *hip-hop*. Tudo isso em um único capítulo deste volume, o capítulo 2, "A literatura acontecendo agora", dentro da unidade 2 (*A experiência do novo*).

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

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.

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 as 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.

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 *et al*., 2005). O trabalho prevê, em consonância com a BNCC, o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura que recorram aos conhecimentos prévios, confirmem antecipações e inferências, ampliem o repertório linguístico, conduzam à reflexão crítica sobre as informações e posicionamentos explícitos ou implícitos no texto e estimulem as apreciações estéticas, éticas, políticas, entre outras.

Para tanto, 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

REPRODUÇÃO

se relacionam ao autocuidado e ao autoconhecimento (CG 8 e CEL 2), à educação digital (CG5 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 aprendem o que fazer quando perdem um direito (na seção **E se a gente enfrentasse a perda de um direito?**), têm a oportunidade de escrever uma carta aberta (na seção **Experimentando escrever uma carta aberta**), pesquisam sobre voto facultativo com 16 e 17 anos (na seção **E se a gente pesquisasse?**), usam técnicas empregadas nas entrevistas com grupos focais (na seção **Experimentando ser publicitário**), discutem grêmios estudantis (na **Leitura 2**) – tudo isso no capítulo 2, "Preparando minha atuação política" (unidade 1). Procuramos garantir na coleção, pelo desenvolvimento de competências e habilidades, que os alunos não sejam, por exemplo, mais 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. 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 possiblidades 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, Márcia 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*, explorado neste volume, no capítulo "A literatura acontecendo agora" (unidade 2), 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.

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.

MODELO

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, 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, na unidade 2 deste volume, cuj*A experiência do novo* é o ponto de partida, no capítulo 2, "A literatura acontecendo agora", os alunos conhecem, dentro da seção **Leitura**, produções criadas especialmente para circular na *web* (um webquadrinho e um instapoema).

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, na segunda parte do capítulo 2, "A literatura acontecendo agora", da unidade 2 (*A experiência do novo*) deste volume, os alunos leem uma passagem do *Delegado*

REPRODUÇÃO

Tobias, obra do escritor Ricardo Lísias, publicada como *e-book* em 2014. Além de os estudantes entrarem em contato com uma narrativa construída a partir da colagem de textos muito diversos, que mobilizam diferentes vozes e resultam em um produto fragmentário, eles precisam se posicionar (utilizando as questões mediadoras propostas em **Por dentro do texto** e **Papo aberto sobre o texto**) e dialogar produtivamente com a obra de Lísias por meio do comentário de outro autor, João Paulo Cuenca, sobre o "leitor médio", dentro do boxe **Bate-papo de respeito**. 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).

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 ("Uma seleção não aleatória"), na unidade 3 (*A experiência da curadoria*), após ler e analisar resenhas crítica, o aluno estuda, na seção **Se eu quiser aprender +**, "A expressão de juízos de valor", depois é convocado, no boxe **Desafio de linguagem**, a escrever, em um *blog*, um breve comentário para recomendar ou não um determinado filme, empregando formas verbais imperativas para estabelecer interlocução com seus leitores.

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.

MANUAL DO PROFESSOR

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, "Preparando minha atuação política", da unidade 1, *A experiência de se posicionar*, deste volume, o aluno redige uma **carta aberta** na seção **Experimentando escrever uma carta aberta**.

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.);
(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.

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

REPRODUÇÃO PROIBIDA

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, "A arte de comunicar", na unidade 4, para aprofundar a *experiência* proposta, que é *A experiência de expor*, após fazer, na primeira parte da sequência didática, um estudo sobre apresentações orais, o foco passa a ser outras possibilidades de uso da tecnologia para exposição do conhecimento. Por isso, o aluno será convidado a fotografar (em **E se a gente fotografasse?**) e criar *gifs* com finalidade pedagógica (na seção **Expressão**). Lembramos que, novamente, os alunos deverão seguir etapas (no caso do **E se a gente…?**, "Entendendo o fenômeno", "Elaborando o roteiro", "Produzindo as imagens" e "Avaliando a produção") para realizar com sucesso a atividade proposta na seção.

Para citar mais um exemplo que mostra a diversidade de possibilidades de produção existentes dentro de um capítulo de Língua Portuguesa, no capítulo 2 (da unidade 3), os alunos, após analisarem resenhas críticas, realizam a atividade da seção **E se a gente fizesse uma *playlist* comentada?**. Eles deverão produzir uma *playlist* comentada de músicas. Lembramos que a produção de uma *playlist* comentada possibilita que o jovem dê conta de seu desejo de expor gostos, além de fomentar o desenvolvimento de critérios para escolha do que será consumido e compartilhado nos ambientes digitais. Conforme a BNCC nos recorda, as *playlists* contribuem para ampliar "as possibilidades de produção de sentidos" e para engajar os alunos em "práticas autorais" (EM13LP17, p. 509).

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.

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, neste volume, inspirados n*A experiência do novo,* os alunos se envolvem no processo de planejamento, produção, revisão, reescrita e divulgação de um **miniconto**. A proposta prevê a criação de um texto autoral (ainda que inspirado em uma situação dada) a partir da apropriação de recursos típicos do gênero.

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 da informação e comunicação. Por isso, em algumas produções, criamos situações em que os estudantes devem recorrer a *softwares* de edição de texto, imagem e áudio para explorar recursos de mídia. Outro ponto fundamental relativo ao universo digital é a consideração de que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novas possibilidades de interação e de produção, inclusive pelo processo de réplica e remixagem (em sentido amplo). Como espaço, em tese, democrático, a internet favorece o acesso e a possibilidade de inclusão de conteúdos, mas em contrapartida exige o desenvolvimento de novas habilidades para uso ético e crítico.

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.

Neste volume, o capítulo "A arte de comunicar", da unidade 4, é inteiramente dedicado às exposições orais públicas. Nele, os alunos leem e analisam transcrições de palestras profissionais (**Leitura 1**) e de seminários feitos por adolescentes (**Leitura 2**), compreendem quais mecanismos linguísticos

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.

EM OBRA

garantem mobilização dos ouvintes (**Se eu quiser aprender +**), ajustam *slides*, pensando neles como recurso de apoio para apresentações orais (**E se a gente aprimorasse *slides*?**) e falam em público (**Experimentando falar em público**).

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.

Um exemplo desse tipo de investigação está no já mencionado capítulo 2, "A arte de comunicar", em que, na seção **Leitura 1**, são explorados o ritmo da fala, a gesticulação e os marcadores conversacionais.

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).

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,

CÓPIA

a análise linguística/semiótica se dá de forma mais evidente no estudo dos gêneros, dentro das seções **Leitura**, quando são propostas, na subseção **Por dentro do texto**, explorações de recursos linguísticos que contribuem para a construção do sentido do texto. Assim, no capítulo 2, "A literatura acontecendo agora" (**Leitura 3**), ao ler um miniconto, o aluno se depara com questões que o convidam à análise das escolhas gramaticais feitas pelo autor da narrativa (tempo verbal predominante, emprego intencional desse tempo verbal etc.).

Na linha do que propõe Rojo (2006), entendemos que os eixos de leitura e produção de textos e da análise linguística 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 língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes 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, por exemplo, 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; relacionado ao gênero resenha crítica, o aluno estuda o emprego de formas verbais imperativas; 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.

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

32. Essa seção também pode aparecer eventualmente em Arte, mas com objetivos diferentes.

33. Esse boxe já foi explorado nos tópicos anteriores.

EDIÇÃO DOCENTE

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 ferramentas (tratamento de áudio, edição de vídeo e manipulação de recursos de diagramação, por exemplo), e capacitar 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;
- vídeo-minuto;
- instapoema;
- *e-folhetim*.

EM MODERNA

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, 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".

CÓPIA

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.
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.

MODERNA

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 a 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 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

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

MODERNA

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 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.

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

35. Idem.

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.

EM MODERNA

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.

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 mencionado, 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 2 (*A experiência do novo*), no capítulo 3 ("O que há de novo em saltar e balançar"), os alunos não se restringem a ouvir um professor explicar de modo transmissivo o que é a habilidade motora de saltar. Eles, como protagonistas de suas aprendizagens, fazem leituras sobre o perfil dos praticantes das Práticas Corporais de Aventura (PCA), acerca dos riscos e as emoções envolvidos nas PCA e sobre a história e as características especiais do *rope swing*, depois *experienciam* o chamado pêndulo humano por meio da pesquisa e da vivência da prática corporal na quadra.

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.

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.)

EDITORIA

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, situado no campo jornalístico-midiático, o capítulo 3, "Virtual *vs* real: a curadoria nos jogos", presente na unidade 3 (*A experiência da curadoria*) deste volume, propõe que os alunos desenvolvam a experiência da curadoria cultural a partir de leituras, discussões e vivências de jogos em quadra (reais) e eletrônicos em questões relacionadas à interação, educação e saúde. Ao percorrer a trajetória pedagógica do capítulo, espera-se que os alunos sejam capazes de qualificar os processos de escolha, realizando curadoria no processo de seleção de jogos, de acordo com suas necessidades e projeto de vida.

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*.

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).

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 necessariamente de textos verbais. O aluno pode ser convidado a "ler" uma pintura, uma dança, um vídeo etc.

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. A abordagem, em geral, tem início com a leitura de um ou mais textos. Esses textos, que integram a seção **Leitura**, são explorados por meio de questões de análise que compõem as subseções **Papo aberto sobre o texto** e/ou **Por dentro do texto**. Essas questões mediadoras suscitam, sobretudo, a mobilização de saberes conceituais. Elas também abrem espaço para que os alunos manifestem suas opiniões sobre o que o autor do texto defende.

As análises podem se ampliar a partir de outras etapas, como o boxe **Biblioteca cultural**, que propõe que os alunos ampliem seu repertório assistindo a filmes, acessando *sites* etc. O boxe **Inspira?** apresenta uma figura de destaque, em geral no meio esportivo, que possa servir de referência para o projeto de vida dos alunos. Em geral, o boxe convida a uma pesquisa ou a uma reflexão.

No boxe **Bate-papo de respeito**, apresenta-se uma fala de uma personalidade pública que deve ser discutida criticamente pelos alunos a partir das aprendizagens que ele angariou na sequência didática. O "de respeito" do título indica que o debate deve ser guiado por argumentos consistentes e que o aluno pode, se julgar necessário, discordar da fala apresentada pela personagem escolhida.

Por fim, a seção **Bora pra quadra?** imprime à abordagem do tema (proposto, em geral, pela seção **Leitura**) a relação dialógica entre os saberes corporais e as elaborações socioemocionais e cognitivas das experiências tematizadas.

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

EDIÇÃO MODERNA

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 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 avalição formativa e processual.

MODELO

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 diferenças, 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 a transcrição de uma resenha crítica produzida para um canal de vídeos (**Leitura 1** do capítulo 2, "Uma seleção não aleatória", da unidade 3, *A experiência da curadoria*, deste volume), pode ser usada 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 da resenha transcrita, 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 1** 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 ou se ainda retoma o texto da **Leitura 1** 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 relacionar, no caso do capítulo de Arte, uma obra de arte que analisou a um novo recorte teórico, se ele abstrai 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 produção de textos pertencentes a um gênero específico, já há, no "Momento de avaliar", uma rubrica de correção pronta ou quase pronta que pode ser usada.

Quando essa rubrica de correção não existe, 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

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.

EXPOSIÇÃO

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!**.

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;

(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** do capítulo 3 (unidade 1), espera-se que os alunos não conheçam os termos "bricolagens", "institucionalizar", "esportificação", "espírito *for fun*" (que estão no glossário da página propositalmente). Caso demonstrem que não conseguem compreender o texto "Das ruas para os Jogos Olímpicos? Dinâmicas em torno da prática do *skate*" por não saberem o que significam, por exemplo, "juvenil", "processual", "perspectiva", "proliferação" etc., é necessário atuar.

EM MODERNA

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;

(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 "'O juízo' é tentativa honesta, ainda que imperfeita, de visão nacional do terror", "A ciências e os *videogames*", "A compulsão pelo jogo digital", 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, que, se forem detectadas dificuldades de seus alunos nas avaliações diagnósticas, adote 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 que compõe a seção **Leitura 2** (que está no capítulo 2 da unidade 3 deste volume): "Eu concordo com você que o ritmo do filme vai ganhando aos poucos uma enorme escalada, mesmo que não cause sustos no público, porque não costumo ter medo de filme de terror…". Esse tipo de comentário mostrará ao professor que o aluno se equivoca com a leitura que faz do texto, uma vez que Francesca Angiolillo não defende essa ideia. Ela, na verdade, defende o contrário: o filme não se encaminha para a escalada da angústia. 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.

MANUAL DO PROFESSOR

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, em mobilizar os aspectos cinésicos e paralinguísticos de maneira funcional ou no desenvolvimento de argumentos consistentes.

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 videorresenha. Nesse tipo de situação, quando se objetiva trabalhar de forma mais sistemática a apresentação oral e a 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 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 velho

MODERNA

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>; e a 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. Além disso, 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.

EM OBRA

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:

- a subseção **Papo aberto sobre o texto**, no capítulo 3, na unidade 2, desenvolve/mobiliza a competência de área 3;
- a subseção **Por dentro dos *Parangolés***, no capítulo 1, na unidade 2, desenvolve/mobiliza a competência de área 4;
- as questões que integram a subseção **Por dentro do texto**, no capítulo 2, na unidade 2 (**Leitura 3**), desenvolvem/mobilizam a competência de área 5;
- as questões que integram a subseção **Por dentro dos textos**, no capítulo 2 (**Leitura 4**), na unidade 2, desenvolvem/mobilizam a competência de área 6;
- as questões que integram a subseção **Por dentro do texto**, na unidade 2, capítulo 2 (**Leitura 5**), desenvolvem/mobilizam a competência de área 7;
- as questões que integram a subseção **Papo aberto sobre o texto**, na unidade 2, capítulo 2 (**Leitura 3**), desenvolvem/mobilizam a competência de área 8;
- as questões que integram a subseção **Papo aberto sobre os textos**, na unidade 2, capítulo 2 (**Leitura 1**), desenvolvem/mobilizam as competências de área 1 e 9.

Os eixos cognitivos do Enem são contemplados neste volume nas seguintes atividades:

- a atividade proposta na seção **E se a gente criasse esculturas efêmeras?**, capítulo 1, unidade 2, contempla o eixo I (DL);
- a subseção **Papo aberto sobre a *performance***, capítulo 1, unidade 2, contempla o eixo II (CF);
- a seção **E se a gente enfrentasse a perda de um direito?**, capítulo 2, unidade 1, contempla o eixo III (SP);
- a seção **Experimentando escrever uma carta aberta**, presente no capítulo 2, unidade 1, contempla o eixo IV (CA);
- a seção **Expressão**, 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 acima, 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.

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

MODELO

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-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 empego 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 ainda 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".

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 **(3)** deve 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.

MODERNA

	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).
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.

MODERNA

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 uma 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.

REPRODUÇÃO/ENEM 2010

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.

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.

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.
44. Versao 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.

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).

REPRODUÇÃO/ENEM 2017

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.

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.

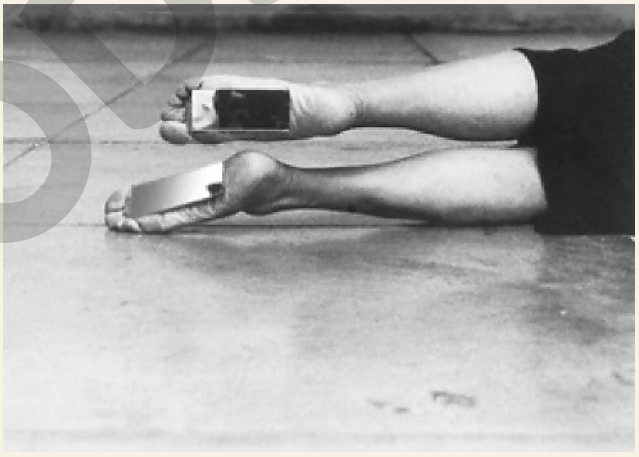
Arte no Enem

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 número grande 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 x 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).

MODERNA

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 lhes 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

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

MODERNA

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 ("Preparando minha atuação política") da unidade 1 (*A experiência de se posicionar*), mobilizam-se as seguintes competências gerais, específicas e habilidades – CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10; **E se a gente enfrentasse a perda de um direito?**: EM13LGG101, (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG302, (EM13LP25 – CE 1, 2, 3), EM13LGG303; **Experimentando escrever uma carta aberta**: EM13LGG102, (EM13LP07 – CE 1), EM13LGG301 (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG302, (EM13LP27 – CE 3); **E se a gente pesquisasse?**: EM13LGG103, (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG701, (EM13LP23 – CE 1, 7), EM13LGG704, (EM13LP11 - CE 7), (EM13LP12 – CE 1, 7), (EM13LP30 – CE 7), (EM13LP32 – CE 7); **Bate-papo de respeito**: EM13LGG102, (EM13LP23 - CE 1, 7), (EM13LP26 - CE 1), EM13LGG302, EM13LGG303; **Experimentando ser publicitário**: EM13LGG102, (EM13LP44 – CE 1, 7), EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP33 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7); **Biblioteca cultural**: EM13LGG702 (EM13LP44 – CE 1, 7); **Leitura 1**: EM13LGG102, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG202; **Leitura 2**: EM13LGG101, EM13LGG103, (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1), EM13LGG201, EM13LGG702; **Investigue**: EM13LGG704; **Se eu quiser aprender +** e **Desafio de linguagem**: EM13LGG101, (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP29 – CE 2, 3), (EM13LP25 – CE 1, 2, 3), EM13LGG704, (EM13LP12 – CE 1, 7); **Expressão**: EM13LGG304, (EM13LP25 – CE 1, 2, 3), EM13LGG305, (EM13LP20 – CE 2, 3); **É lógico!**: EM13LGG103.

Assim, nesse capítulo 2, a discussão sobre perda de um direito (**E se a gente enfrentasse a perda de um direito?**); a produção de uma carta aberta (**Experimentando escrever uma carta aberta**); o PC (indicados pelos boxes **É lógico!**); a realização da pesquisa bibliográfica (**E se a gente pesquisasse?**); a discussão com o estudante Pedro Gorki (**Bate-papo de respeito**); a criação da campanha publicitária a partir de grupo focal (**Experimentando ser publicitário**); a visita ao *site* do Ministério da Saúde para ouvir um *spot* (**Biblioteca cultural**); a leitura da tirinha (**Leitura 1**); a leitura do artigo (**Leitura 2**); a pesquisa proposta no **Investigue**; as questões sobre indicação de fontes de pesquisa (**Se eu quiser aprender +**); a escrita do parágrafo sobre a contribuição dos grêmios para a formação dos jovens (**Desafio de linguagem**) e as propostas de atuação da seção **Expressão** mobilizarão/desenvolverão competências gerais ligadas ao uso de conhecimentos para construção de uma sociedade justa e democrática (CG 1); relacionadas à resolução de problemas com base nos conhecimentos da área de Linguagens e suas Tecnologias (CG 2), ligadas à utilização de linguagens para entendimentos mútuos (CG 4), relacionadas ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para exercer protagonismo (CG 5), que tem relação com a argumentação e promoção de direitos humanos (CG 7), ligadas ao exercício da empatia e do diálogo (CG 9) e ao agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade (CEL 10). Além disso, desenvolverão, ao mesmo tempo, entre outras, as habilidades (do componente de Língua Portuguesa) de participar de reuniões que exijam capacidade de escuta atenta e respeitosa (EM13LP25) e de relacionar textos e documentos legais e normativos aos seus contextos de produção, como forma de ampliar a compreensão de direitos e deveres (EM13LP26), ambas situadas no campo de atuação na vida pública.

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 nas habilidades: 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:

46. Grifo nosso, não consta na BNCC.

MODERNA

(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.

No capítulo 1, unidade 1, na subseção **Por dentro da música**, os alunos precisarão entender os materiais, usos e sons produzidos por instrumentos de percussão do samba a partir de uma pesquisa na internet realizada por eles próprios. Ressalta-se que as seções **Investigue**, vinculadas a esta atividade, permitem uma imersão ainda maior ao indicar a busca por momentos inovadores na história musical do samba. Na seção **Expressão**, indo além da simples exposição e troca entre colegas de canções que possuam posicionamento político, esta atividade prevê a atuação dos alunos na interpretação musical. O processo de aprender a cantar, tocar, produzir e ajudar nas partes técnicas da apresentação da música escolhida permite um alto grau de imersão dos alunos nas experiências que ela propõe.

No capítulo 2, unidade 1, na seção **E se a gente enfrentasse a perda de um direito?**, propõe-se um problema cuja solução deve passar pela busca de dados de realidade pertinentes à esfera da cidadania e também ao universo juvenil, já que diz respeito ao direito ao voto, que se estende, provavelmente, a todos os alunos (exceto àqueles cuja idade for inferior a 16 anos). É preciso que eles reflitam sobre a percepção social desse direito no Brasil a partir do questionamento posto, ou seja, esta atividade possui a estruturação básica da metodologia do PBL (Problem-Based Learning, nomenclatura anglófona frequentemente traduzida para "aprendizagem baseada em problemas"). Além de pertencer ao espectro da experiência cotidiana dos alunos, o problema proposto pretende desenvolver habilidades relativas à argumentação e à inferência de informações.

No mesmo capítulo, na seção **Experimentando escrever uma carta aberta**, como continuidade da atividade anterior, os alunos devem unir prática, reflexão posicionamentos adotados em relação ao voto facultativo para jovens entre 16 e 17 anos. Embora o problema sobre o qual se apoie a escrita da carta aberta seja hipotético, são reais os destinatários possíveis (a sociedade em geral, um líder de partido político, um parlamentar, uma entidade civil como a União Nacional dos Estudantes etc.). A autoavaliação proposta como desfecho desenvolve a autonomia e a metacognição dos estudantes.

Ainda no capítulo 2, unidade 1, na seção **E se a gente pesquisasse?**, soma-se às práticas de pesquisa histórica e social sobre o direito dos jovens ao voto facultativo o desenvolvimento da habilidade de curadoria de informações e de apuração da confiabilidade de fontes bibliográficas. Para isso, o estudante deve ocupar o centro do seu processo de aprendizagem, considerando que a própria natureza investigativa da pesquisa demanda uma postura ativa da parte dele. Contribui também para a formação dessa postura ativa o formato que a síntese, fruto do processo, deve ter. Especialmente nas etapas "Pesquisando sozinho" e "Fazendo a curadoria", especifica-se que o aluno precisa organizar sintaticamente as estruturas dos tópicos que irá criar a partir do material levantado e as citações que serão usadas para embasá-las. Por fim, na seção **Experimentando ser publicitário**, a experiência da prática de pesquisa de grupo focal como método de coleta de dados que permitirão a criação de uma campanha publicitária é o objetivo desta atividade. Ela serve como fechamento da sequência que se inicia com a reflexão sobre o voto facultativo para jovens de 16 a 17 anos a partir de um problema hipotético; exige dos alunos uma postura ativa, crítica e contextualizada, porque condiciona a criação da campanha à prática eficiente de investigação científica através do método do grupo focal, colocando-os, assim, em contato com a atuação de um profissional da área de *Marketing*.

No capítulo 3, unidade 1, a seção **Bora pra quadra?** valoriza uma prática que, apesar de ser estigmatizada em muitos dos ambientes sociais brasileiros, pode estar presente na realidade dos estudantes como esporte ou *hobby*, principalmente daqueles residentes em grandes centros urbanos. Por conta disso, caracteriza-se como aprendizagem ativa já na concepção de seu eixo temático, quando põe em evidência a prática corporal do *skate* e apoia-se nos saberes que o estudante skatista pode usar para auxiliar o professor. A centralidade do aluno em todo o processo também está evidente na rotação de funções em trios durante o treino inicial dos movimentos sobre a prancha de *skate*: mesmo quando não está praticando, cada indivíduo precisa manter-se em atividade, ajudando os colegas.

Na unidade 2, capítulo 1, na subseção **Por dentro dos *Parangolés***, o conceito de interatividade entre espectador e obra faz parte da arte ambiental concebida por Hélio Oiticica, assim como de boa parte das produções contemporâneas no campo das artes visuais. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que há amplas possibilidades de aprendizagem ativa no estudo do tema, porque as experiências geradas por uma obra que pressupõe interação (ainda que o contato dos alunos com ela seja indireto) são multissensoriais e únicas para cada indivíduo. Uma delas é o entendimento do conceito de temperatura de cor a partir da visão e da reflexão a respeito das sensações que a obra *Parangolés* desperta no observador: o aluno consegue estabelecer relação entre as fotografias dos parangolés e a impressão térmica, física e psicológica que eles transmitem. O mesmo se dá em relação à obra *Bichos*, de Lygia Clark e o conceito de articulação.

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.

REPRODUÇÃO

Ainda nesse capítulo, a atividade proposta no segundo boxe **Fala aí!**, ao propor uma reflexão sobre o eurocentrismo que acompanha a visão teórica de Nicolas Bourriaud, estimula a participação ativa dos alunos ao destacar o contexto sociocultural em que eles vivem, e parte das vivências de uma identidade cultural comum para estabelecer o olhar crítico a respeito do objeto com o qual estão entrando em contato. Esse raciocínio servirá de base para a compreensão da mentalidade artística contemporânea. Na seção **E se a gente criasse esculturas efêmeras?**, durante a elaboração e apresentação da *performance* com esculturas efêmeras de argila, os alunos experienciarão a troca de papéis (espectador e artista) e a vivência singular que o formato desta obra cria, tanto para quem esculpe quanto para quem assiste. A formação dos grupos envolve autogestão e a montagem da atividade usa a metodologia da rotação por estações, ambas relativas à aprendizagem ativa. E na seção **Expressão**, embora o conceito de arte performática tenha sido exposto antes da proposta de trabalho com essa modalidade de criação, a centralidade do aluno no processo está presente nesta atividade. A ordem das etapas ocorre assim, pois, para que os alunos desenvolvam suas *performances* a partir de seus contextos escolares específicos, é necessário que recorram às referências a que foram apresentados ao longo do capítulo.

No capítulo 2, da unidade 2, a atividade proposta na seção **Leitura 1** alia estudo de recepção de obra artística e análise do discurso multimodal em mídia social. O trabalho com os gêneros webquadrinho e instapoesia permite que os alunos observem de forma crítica textos que circulam cotidianamente nas redes sociais que eles provavelmente utilizam, percebendo como o suporte é um elemento importante da experimentação formal nesse meio, indissociável da estrutura desses dois gêneros. O boxe **Investigue** e a seção **E se a gente pesquisasse contos ainda menores?** empregam práticas de fruição estética e curadoria de objetos artísticos. Aqui, elas ressignificam elementos relativamente comuns ao jovem do século XXI, como a literatura publicada nas redes Instagram e Twitter, que é difundida em massa. Essa ressignificação ocorre na medida em que as características de cada gênero textual trabalhado são apreendidas a partir de uma seleção afetiva do próprio aluno.

Nesse mesmo capítulo, a seção **E se a gente apreciasse esteticamente esses momentos?** faz uso da metodologia ativa da rotação para promover a experiência de três diferentes funções entre todos os alunos: fotógrafo, executor de salto e ajudante. A dinamicidade da rotação é um fator de engajamento nesta atividade de registro, tendo em vista que os estudantes estarão concentrados e em movimento durante todo o processo, mesmo que a execução do salto seja o foco do capítulo.

Na unidade 3, capítulo 1, na seção **E se a gente criasse uma videodança?**, o deslocamento pelo ambiente da escola para o exercício do olhar é iniciativa dos próprios alunos; ou seja, a percepção crítica do espaço na qual eles se basearão para criar a dança parte da indução do professor, mas também surge de forma espontânea. Isso contribui para o engajamento na atividade, já que a produção artística proposta tem início na singularidade do olhar de cada aluno. A aprendizagem ativa também se verifica no momento de realizar a videodança: os alunos se alternam na função de realizar e registrar a dança, permanecendo em atividade o tempo todo. Esse papel ativo dos estudantes fica ainda mais evidente no momento de conversar sobre a experiência. Na subseção **Papo aberto sobre curadoria**, a compreensão da organização de um festival de dança se dá a partir de inferência, com base em perguntas que procuram mobilizar as informações dadas a respeito disso em partes anteriores do capítulo. Assim, em vez de entrar em contato com o conceito de curadoria por meio de uma leitura simplificada, o aluno precisa refletir de maneira ativa sobre as técnicas empregadas na seleção de obras de arte e sobre o papel dos profissionais que realizam essa atividade. Por fim, na seção **Expressão**, como os alunos serão os únicos responsáveis pela idealização, organização e realização da mostra de videoarte, todas as atividades envolvidas nesse processo demandam deles uma postura ativa e responsável. A idealização da mostra também permite a prática das habilidades de seleção e recorte de trabalhos artísticos, apreendidas em nível teórico em partes anteriores do capítulo.

No capítulo 2, unidade 3, o boxe **Desafio de linguagem**, ao propor que os alunos se posicionem no papel de resenhistas, os convoca a explorar o mesmo gênero textual e o mesmo conteúdo das atividades da **Leitura 2** – resenha crítica do filme *O juízo* –, ocupando, no entanto, um lugar de protagonismo em relação a eles. Essa troca de perspectiva, de público leitor para autor, permite que a estrutura seja melhor compreendida pelos estudantes e que eles efetivamente se apropriem dela. Na seção **Expressão**, a criação e manutenção de um clube do livro configura-se um método ativo de aprendizagem porque proporciona o contato com a leitura literária através da afinidade, do afeto e do sentimento de pertencimento a uma comunidade. Esse tipo de vínculo com a literatura é, em geral, difícil de romper e enriquecedor mesmo em situações de adversidade.[48] Ressalta-se a necessidade, no entanto, de que a atividade seja facultativa aos alunos para que o vínculo se forme. Também é interessante destacar que um clube do livro, a depender do tipo de discussão que se estabelece a respeito das obras discutidas, é uma boa oportunidade para trabalhar o estudo de recepção, fomentado pela contextualização que costuma acompanhar as discussões dos clubes.

No capítulo 3, unidade 3, a primeira seção **Bora pra quadra?**, além da prática de curadoria de objetos culturais que se construirá na seleção de jogos eletrônicos simuladores da prática esportiva do *paintball*, prevê que os alunos entendam a definição de "jogo", de acordo com os critérios de classificação propostos por Huizinga em *Homo ludens*,[49] a partir da vivência. As perguntas propostas para levar à reflexão procuram desenvolver as ideias de limitação espaço-temporal, interatividade e regulamento que caracterizam a experiência lúdica. Na segunda seção **Bora pra quadra?**, a proposta de aprendizagem ativa consiste na vivência tanto de jogos eletrônicos do tipo *exergame*, que simulam a prática lúdica do jogo de dardos, bem como a própria experiência física desse jogo, alternadamente. É da comparação entre essas duas vivências que o aluno deve extrair a reflexão pretendida no capítulo sobre o jogo: é educativo ou entretenimento, dependendo do objetivo sob o qual é utilizado.

Os jogos teatrais são ótimos exemplos de experiências que situam o estudante no centro de seu processo de aprendizagem. Eles proporcionam a aquisição de saberes abstratos por meio de experiências concretas. No capítulo 1, na unidade 4, na seção **E se a gente jogasse?**, propõe-se o exercício de concentração, confiança, consciência, prontidão e presentificação com base em movimentos corporais que são realizados

48. PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
49. HUIZINGA, *J. Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

sempre em relação aos outros indivíduos presentes. As etapas de avaliação e reflexão permitem que o professor perceba as conexões estabelecidas pelos estudantes entre cada jogo e os conceitos propostos e faça interferências quando necessário.

No capítulo 2, unidade 4, na etapa 1 da seção **E se a gente aprimorasse os *slides*?**, os estudantes devem apreender a partir da observação de exemplos o que precisa ser priorizado, tanto em termos de conteúdo quanto de forma, em uma apresentação de *slides* que sirva de apoio a uma exposição oral. Eles são instruídos a decidir de forma autônoma quais recursos serão utilizados em cada *slide* para atingir os objetivos da comunicação verbal e visual. Na seção **Expressão,** o principal valor desta atividade está no desenvolvimento da metacognição dos alunos. Eles precisarão exercer domínio sobre o gênero *gif*, entendendo que se constrói a partir da sucessão de diversas imagens, e das ferramentas de produção e publicação dos textos desse gênero. Essas habilidades podem ser aplicadas a outras áreas do conhecimento, como sugere a própria proposta da atividade: "pode ser útil para mostrar relações de causa e consequência, processos, mudanças em um gráfico etc.".

No capítulo 3, unidade 4, a proposta na seção **Bora pra quadra?** de que os alunos montem o campo de jogo de taco, ficando responsáveis pelos materiais que utilizarão e pela delimitação do espaço, é uma forma ativa de ensino das regras que delimitam a prática. As alterações feitas nas brincadeiras escolhidas para representar cada uma das categorias introduzidas no início do capítulo, como a batalha naval "gigante", aprimoram a experiência para que cada classificação seja apreciada na prática. Como complemento à apreensão das regras de diferentes categorias de jogos, a seção **E se a gente recriasse um jogo?** se baseia em aprendizagem ativa por meio da recriação. Nesse processo, estão envolvidos outros: *brainstorming*, planejamento, tomada de decisões autônomas e criatividade espontânea. Todos esses elementos ativam a participação dos alunos e contribuem para a construção de saberes conforme estabelecido anteriormente no capítulo.

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, 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.[50]

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.

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

50. 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.

EM MODERNA

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.[51]

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.[52]

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 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,[53] uma forma de atribuição de papéis dentro de um mesmo grupo, formado por estudantes e por um professor-tutor:[54]

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

51. 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.

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

53. 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.

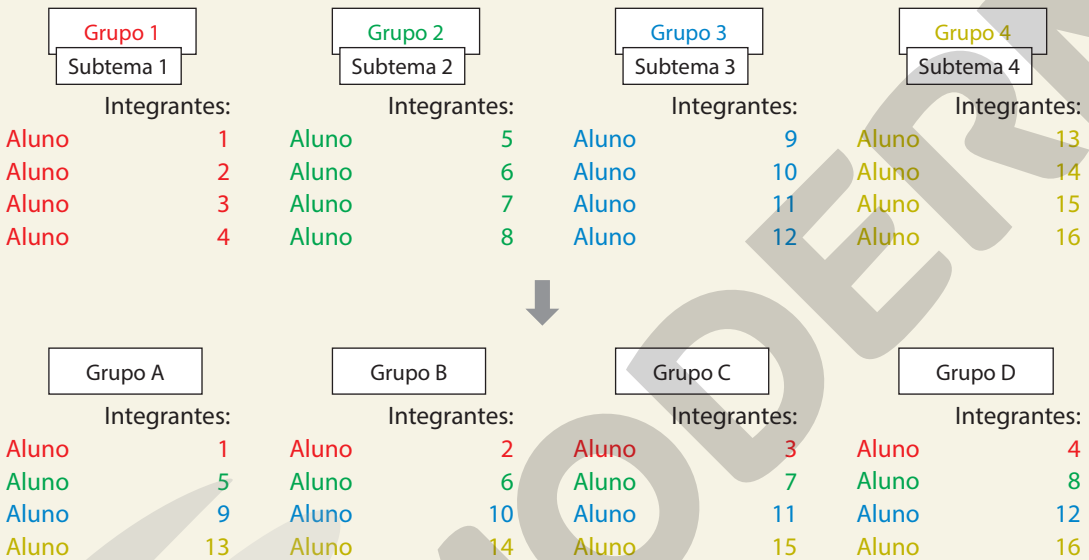
54. Idem.

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.



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

MODERNA

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.[55]

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.[56]

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:

55. 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.

56. 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.

PROVISÓRIA

"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:

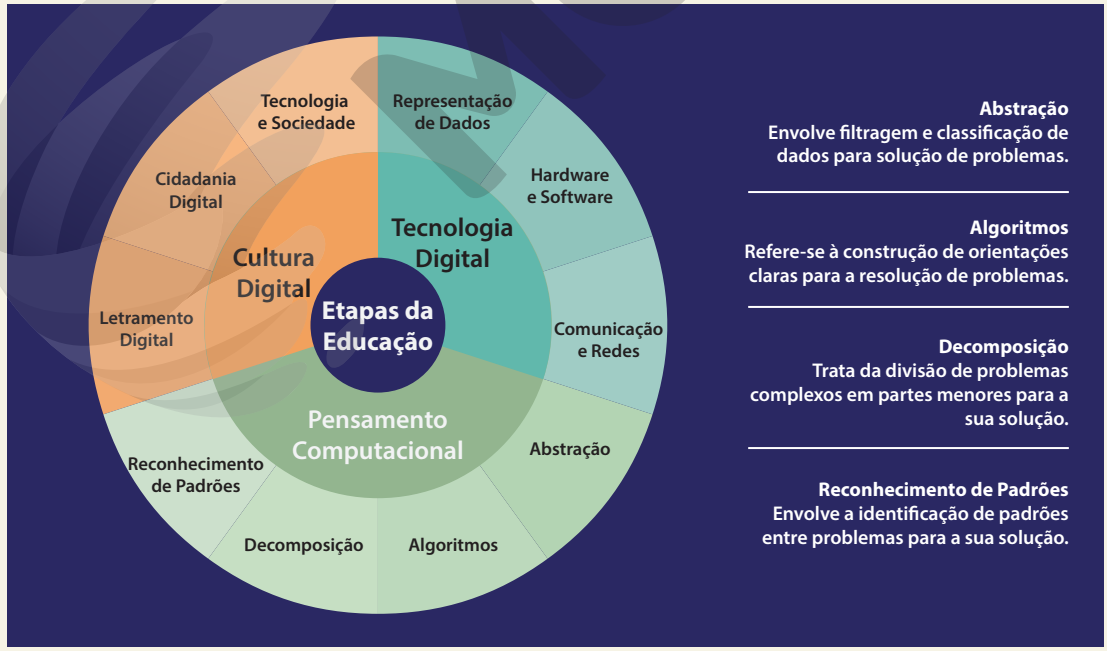
Sugestões de inserção do PC nas disciplinas de Estudos Sociais, Linguagens e Artes		
Conceitos de PC	**ESTUDOS SOCIAIS**	**LINGUAGEM E ARTES**
Coleção de Dados	Estudar estatísticas de guerras ou dados populacionais	Identificar padrões em diferentes tipos de frases
Análise de Dados	Identificar as tendências 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".[57]

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



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

Segundo o "Currículo de Tecnologia e Computação",[58] 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 estáveis que caracterizam os diferentes gêneros textuais em estudo, no caso de Língua Portuguesa. Em Arte, essas subseções também trabalham o reconhecimento de padrões quando convida os alunos a analisarem aspectos formais de músicas, peças de teatro, pinturas, coreografias, vídeos etc. Na unidade 1, por exemplo, inspirada n*A experiência de se posicionar*, no capítulo 1, "Quando a música é posicionamento", os alunos entram em contato com os instrumentos de percussão que costumam estar presentes em uma roda de samba. Orientados pelas questões propostas na subseção **Por dentro da música**, os estudantes identificam instrumentos, categorizam seus sons e reconhecem quais deles estão presentes na canção em estudo na **Leitura 2**.

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"), como se vê, por exemplo, no capítulo 2, "A literatura acontecendo agora" (unidade 2, *A experiência do novo*), em que os alunos buscam em sua trajetória escolar uma obra canônica que tenham lido e apreciado, pesquisam, na etapa 1, sobre ela para saber informações sobre escola literária, contexto histórico, enredo, gênero etc.; preparam uma fala curta sobre a obra; nas etapas 2 e 3, criam *stands* dentro da sala para apresentar a obra aos colegas. Dessa forma, os aprendizes *filtram* conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental ou Médio sobre livros importantes da literatura e depois separam informações *essenciais* para resolução do problema proposto na seção que finaliza o capítulo.

A seção **Expressão** desenvolve também a habilidade de *decompor* um "problema", pois divide-o "em partes menores para facilitar a [sua] resolução", como se vê no capítulo 1, "Dançar, filmar, selecionar..." (unidade 3, *A experiência da curadoria*), em que os alunos são convidados a organizar uma Mostra de Videodança realizando para isso um processo de curadoria seguindo 4 etapas.

Ainda em relação ao desenvolvimento da **abstração**, tão caro ao PC, o boxe **Bate-papo de respeito** exige

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

MANUAL DO PROFESSOR

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 com passos específicos: "Momento de planejar", "Momento de elaborar", "Momento de jogar, avaliar e refazer" e "Momento de apresentar". (exemplo retirado do capítulo 3, "Vamos recriar jogos?", da unidade 4, dentro d*A experiência de expor*). Nesse capítulo citado, para poder recriar jogos, é necessário que o aluno recorra à sua capacidade de *decomposição*, ou seja, ele deve "dividir o problema em partes menores para facilitar a [sua] resolução".

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** (no capítulo 3, "O que há de novo em saltar e balançar?", da unidade 2, os alunos selecionam fotos na seção **Bora pra quadra?**), a **análise de dados** (nesse mesma seção, os aprendizes analisam os equipamentos, vestimentas, locais etc. que aparecem nas fotos coletadas), a **representação de dados** (eles transformam, na seção **E se a gente recriasse um jogo?**, do capítulo 3, "Vamos recriar jogos?", da unidade 4, as regras de um jogo em uma ilustração explicativa) e a **simulação** (no **Bora pra quadra?** do capítulo 3, "O que há de novo em saltar e balançar?", da unidade 2, por exemplo, os alunos simulam a prática do *rope swing* na etapa 3 da atividade).

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.

Esse 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.

MODERNA

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;
- a estrutura atual dos bacharelados e licenciaturas pelas quais passaram os professores de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física;
- o desequilíbrio que existe entre o número 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",[59] 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…

59. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>, p. 16. Acesso em: 28 jun. 2020.

EM MODERNA

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 do novo*. Essa unidade é composta pelos capítulos "Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público",

"A literatura acontecendo agora" e

"O que há de novo em saltar e balançar?".

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.[60]

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 do novo*, proposta para a unidade 2. Problematize o conceito de "novo" que os alunos têm, fale sobre a forma como eles lidam com o que está fora do universo que lhes é familiar, pergunte como eles se relacionam com uma literatura nova (eles preferem os clássicos?), com a arte visual contemporânea (muitos têm dificuldade de perceber como arte uma *performance*, por exemplo) e com as chamadas Práticas Corporais de Aventura (PCA). Ao contrário do que se imagina, nem sempre o adolescente lida bem com novidades.

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) imagens de *Parangolés*, das esculturas da série *Bichos*, conceitos como estética relacional, arte ambiental, *performance*, esculturas efêmeras, Marina Abramović, ação performática (corpo-objeto), webquadrinho, instapoemas, romance *O pai da menina morta*, miniconto "Domingo", de Carrascoza, microcontos, romance *Delegado Tobias*, de Ricardo Lísias, canção "Hip-hopnotizado", de Fabio Brazza, PCA, *rope swing*, salto, balanço, subida. 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): o professor pode iniciar a aula pedindo que os alunos observem a foto da instalação *Tropicália*. Depois, pode discutir o conceito que os alunos têm de *artista*, de *obra de arte* e de *público*. Então, pode-se partir para a seção **Leitura 1**. Os alunos podem ter um tempo para observar as fotos dos *Parangolés* e em seguida, coletivamente, podem discutir as questões que compõem a subseção **Papo aberto sobre os *Parangolés*!**. Poderá ficar como tarefa para casa as questões 1 a 4 propostas em **Por dentro dos *Parangolés***. Dois alunos serão convidados a pesquisar sobre Hélio Oiticica e trazer para a classe, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre ele para ser apresentada aos colegas. Essa

60. Embora tenhamos proposto essa discussão relacionada à unidade 2 (que estamos usando como modelo), é ideal que ela seja feita logo na unidade 1.

MODERNA

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. Outros dois alunos pesquisarão o que está proposto no **Investigue**, ligado à **Leitura 1**. Todos prepararão falas públicas sobre o resultado das pesquisas.

Encontro 5 (Arte + LP): o professor de Arte começa a aula pedindo que os quatro alunos convidados para pesquisar apresentem oralmente sua pesquisa para a classe. Esses alunos serão avaliados a partir de uma rubrica previamente discutida com eles. A correção das questões que ficaram para casa deverá ser feita em conjunto pelos dois professores. Depois, os alunos, em duplas, farão as questões 5 e 6 da seção **Por dentro dos *Parangolés***. As questões 5 e 6 serão corrigidas na lousa pelo professor de Língua Portuguesa, com ênfase na construção textual proposta no item "a" da questão 6. Os alunos terão como tarefa para casa acessar os boxes **Biblioteca cultural**, propostos até aqui (aqueles que podem ser consultados na internet). Dois alunos serão convidados para preparar uma fala curta, de três minutos, sobre Lygia Clark.

Encontro 6 (Arte): a aula será iniciada com uma conversa coletiva sobre os boxes **Biblioteca cultural**. Depois, os alunos convidados apresentarão suas pesquisas para a classe. Na terceira parte da aula, será proposta uma discussão sobre estética relacional, arte ambiental e *performance*, incluindo o boxe **Fala aí!**. Ficará para casa fazer a pesquisa sobre o Instituto Inhotim, proposta pelo **Investigue**.

Encontros 7 e 8 (Arte + LP + EF): nessas aulas, previamente preparadas pelos professores, os alunos receberão os materiais necessários e realizarão a atividade proposta na seção **E se a gente criasse esculturas efêmeras?**. Os professores passarão pelos grupos (na segunda aula) e utilizarão a rubrica proposta em "Momento de avaliar" para discutir o resultado do trabalho. Seria ideal que a atividade fosse feita em um espaço grande como uma quadra esportiva. Ficará como lição de casa os alunos acessarem o vídeo relacionado à **Leitura 2**.

Encontro 9 (Arte): os alunos farão, sozinhos, as questões de **Por dentro da *performance***. Depois, o professor de Arte faz um comentário geral sobre a *performance* e pede que, em trios, os alunos corrijam as questões.

Encontro 10 (Arte): a aula será aberta com a discussão coletiva das questões sobre a subseção **Papo aberto sobre a *performance***. Depois, em duplas, os alunos farão o **Bate-papo de respeito** a partir da fala de Marina Abramović. Três alunos serão convidados para preparar uma fala sobre a artista sérvia.

Encontro 11 (Arte + LP + EF): os professores ajudarão os alunos a estruturar a atividade proposta em **Expressão**.

Encontro 12 (Arte + LP + EF): os alunos apresentarão a *performance* e serão avaliados tendo como base a "Etapa 5: Avaliando a experiência". Ficará como tarefa para casa fazer uma autoavaliação e uma avaliação das *performances*.

Encontros disciplinares e interdisciplinares – Língua Portuguesa

Encontro 4 (LP): nesse encontro, será privilegiada a **Leitura 1** do capítulo. Depois, os alunos farão coletivamente as questões propostas na subseção **Por dentro dos textos**. Essa atividade será oral. Ficará como lição de casa o boxe **Investigue** da **Leitura 1**. Dois alunos serão convidados para pesquisar o trabalho de Ryane Leão e outros dois para pesquisar sobre Fefê Torquato.

Encontro 5 (LP): após a apresentação oral dos quatro alunos e das falas da classe sobre a pessoa que eles seguem em redes sociais, haverá um bate-papo a partir das questões que compõem a subseção **Papo aberto sobre o texto**.

Encontro 6 (LP): os alunos farão a leitura individual do fragmento do romance *O pai da menina morta* (**Leitura 2**).

Encontro 7 (LP): os alunos poderão, em duplas, fazer as questões propostas em **Por dentro do texto**. Depois, o professor propõe, a partir das respostas fornecidas no MP, uma elaboração coletiva de uma rubrica para correção. As duplas, então, trocam as folhas e fazem as correções das respostas dos colegas. Dois alunos serão convidados a preparar uma fala sobre Tiago Ferro.

Encontro 8 (LP): os alunos apresentam a fala que prepararam sobre o escritor. A sala faz uma discussão a partir de **Papo aberto sobre o texto**. Fica como tarefa para casa a feitura do **Desafio de linguagem**, a ser entregue para correção.

Encontro 9 (LP): o professor de Língua Portuguesa recolhe os **Desafios de linguagem** e os corrige a partir de uma rubrica de correção. Um aluno lê em voz alta o conto "Domingo" (**Leitura 3**). Em trios, os alunos fazem as questões de **Por dentro do texto**. As questões são corrigidas coletivamente. Ficará como lição de casa a elaboração do texto proposto em **Experimentando escrever um miniconto**.

Encontros 10 e 11 (LP + Arte + EF): o professor de Língua Portuguesa devolve as correções dos **Desafios de linguagem**. Os alunos leem em voz alta seus textos e os colegas e os professores fazem uma correção a partir da rubrica de correção – na qual serão atribuídos pontos – que está no LE. Deverá haver

MODERNA

um intervalo de 2 minutos para que sejam feitas as correções. Ficarão para casa as pesquisas propostas em **E se a gente pesquisasse contos ainda menores?**.

Encontro 12 (LP + Arte): os alunos lerão individualmente as passagens da obra *Delegado Tobias*. As questões de **Por dentro dos textos** serão feitas oralmente e o professor de Arte contribuirá discutindo o caráter quase performático do livro. O **Bate-papo de respeito** deverá ser incluído na discussão. Dois alunos serão convidados a preparar uma fala sobre Carrascoza e dois sobre Ricardo Lísias.

Encontros 13 e 14 (LP + Arte + EF): os alunos apresentarão suas falas. Todos ouvirão a canção "Hip-hopnotizado". A subseção **Papo aberto sobre o texto** será usada para inicar uma discussão da canção. O professor de Arte deverá enfatizar a questão musical do texto e falar sobre o *rap* como gênero. Os três professores deverão recorrer às suas áreas do conhecimento para analisar a produção musical. O boxe **Fala aí!** deverá ser mobilizado.

Encontro 15 (LP + Arte + EF): os alunos entrarão em contato com a proposta da seção **Expressão**. Para aquecer a atividade, cada um dos professores deverá preparar uma fala sobre as obras canônicas que compõem afetivamente suas bibliotecas culturais.

Encontro 16 (LP): os alunos terão um tempo para, individualmente, preparar sua fala.

Encontros 17 e 18 (LP + Arte + EF): os alunos apresentarão, nos *stands*, suas obras canônicas afetivas. Os professores passarão pelos *stands* para ouvir os alunos e falar sobre as obras.

Encontro 19 (LP + EF + Arte): alguns alunos serão convidados a fazer leituras de fragmentos de suas obras preferidas. Haverá uma avaliação coletiva da experiência, seguida de uma autoavaliação.

Encontros disciplinares e interdisciplinares – Educação Física

Encontro 4 (EF): nesse encontro, o professor de Educação Física poderá iniciar pedindo que os alunos, em duplas, façam uma pesquisa sobre classificação das habilidades motoras utilizando um celular ou computador. Depois, solicitará que as duplas forneçam exemplos de habilidades motoras

Encontro 5 (EF + LP): a aula será iniciada com a divisão da sala em dois grandes grupos. Cada grupo lerá um texto da seção **Leitura**. Depois, os alunos deverão compor quartetos que misturem leitores do texto 1 e do texto 2. Em cada grupo, haverá "especialistas" sobre os textos (ver neste MP metodologias ativas sobre esse tipo de estratégia). Os professores darão um tempo para discussão dos textos pelos especialistas e o boxe **Fala aí!**. Depois, o grupo discutirá com os professores as questões que estão em **Papo aberto sobre os textos**.

Encontros 6, 7, 8 e 9 (EF): na quadra (ou em outro espaço disponível na escola), os alunos farão as quatro atividades propostas na seção **Bora pra quadra?**.

Encontros 10 e 11 (EF + Arte + LP): os alunos serão convidados a realizar a atividade proposta em **E se a gente apreciasse esteticamente esses movimentos?**, sob supervisão dos professores.

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+).[61] 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*.

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 favorecem os 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.

61. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MODERNA

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 sejam 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 informar 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 sobre a 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.

MODERNA

Seis volumes distribuídos em três anos em bimestres/semestres[62]

	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[63]

	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[64]

	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

62. Nesse modelo, em cada bimestre deverão ser trabalhadas duas unidades. Cada cor representa um volume.
63. Nesse modelo, em cada bimestre deverá ser trabalhada apenas uma unidade. Cada cor representa um volume.
64. 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 texto 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 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 de se posicionar* (inspirada no campo de atuação na vida pública). Na segunda unidade, os alunos entrarão em contato com *A experiência do novo* (inspirada no campo de atuação artístico). Na terceira, trabalharão com *A experiência da curadoria*, ligada ao campo de atuação jornalístico-midiático. Finalmente, na quarta unidade, tem protagonismo *A experiência de expor*, 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 de se posicionar*

Capítulo 1 (Arte) – Quando a música é posicionamento

O objetivo deste capítulo é mostrar aos alunos que a música é capaz de manifestar um posicionamento político. Eles terão a oportunidade de analisar canções de renomados artistas brasileiros e de expressar, artisticamente, o que aprenderam ao longo do percurso didático.

MODERNA

O capítulo se inicia com a **Leitura 1**, que que traz a canção de Lenine, "Jack *soul* brasileiro", feita em homenagem a Jackson do Pandeiro, na qual ele cita, quase integralmente, uma letra do próprio Jackson. Chama-se a atenção dos alunos para o fato de a canção manifestar que a influência da música dos EUA só é bem-vinda se houver uma troca cultural entre os países, de modo a não existir sobreposição. A discussão avança com a análise do álbum de Lenine ao qual a canção pertence (*Na pressão*) e com a sugestão de leitura, oferecida no boxe **Biblioteca cultural**, da biografia de Jackson do Pandeiro. A primeira etapa do percurso se encerra com a proposta de uma atividade que consiste em os alunos realizarem um trabalho de pesquisa sobre músicas com posicionamento político para ser apresentado aos colegas.

A **Leitura 2** é dedicada ao estudo do samba, a partir da análise de "Visual", canção gravada por Beth Carvalho, e que compõe um disco clássico da cantora. Essa canção faz uma crítica à comercialização do carnaval, ao fato de essa festa popular ter deixado de acolher a comunidade e os sambistas e ter passado a valorizar mais a aparência, com mais investimentos, por exemplo, na confecção de roupas luxuosas às quais poucas pessoas têm acesso. Além disso, faz-se uma explanação sobre os instrumentos musicais usados para a composição de sambas e menciona-se o surgimento do pagode, um estilo musical inspirado no grupo Fundo de Quintal, importante grupo de sambistas. Na sequência, no boxe **Bate-papo de respeito**, mostra-se uma fala de Beth Carvalho, dando destaque ao fato de ela ser uma artista politizada, para consolidar as reflexões desenvolvidas ao longo dessa segunda seção de leitura.

O percurso planejado se encerra com a proposição de uma atividade em **Expressão**, na qual os alunos, organizados em grupos, precisarão pesquisar uma canção com posicionamento político, aprender a tocá-la, para, depois, realizar uma apresentação aos colegas de turma.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue" (Jackson do Pandeiro)

Jackson do Pandeiro (1919-82) foi um cantor, compositor e percussionista *paraibano* que ficou conhecido por sua capacidade de mesclar diferentes ritmos e gêneros musicais. Era chamado de "Rei do ritmo" por causa da combinação que fazia da música tradicional nordestina – como o coco, o baião e o forró – com o samba e as marchinhas de carnaval cariocas.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue" (pagode)

No passado, a palavra *pagode* estava associada às festas de escravos que aconteciam nas senzalas. Com o fim da escravidão, no século XIX, os negros libertos passaram a utilizar *pagode* para se referir às festas que celebravam a cultura africana por meio da música e da dança. No final da década de 1970 e início de 1980, *pagode* se associava às rodas de samba que aconteciam nos quintais das casas do subúrbio do Rio de Janeiro, nas quadras de blocos de Carnaval e nas favelas cariocas. Aos poucos, a palavra passou a ser associada a um tipo específico de samba carioca, especialmente ao samba criado pelos integrantes da roda de samba do Cacique de Ramos, que deu origem ao grupo Fundo de Quintal. No final da década de 1980, surgiu, em São Paulo, um tipo de samba romântico também chamado pagode, mas muitos sambistas cariocas não gostaram do uso do termo associado a esse outro estilo musical.

Comentário adicional sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Verifique se os alunos já haviam associado o samba à crítica política. Apresente a eles outros sambas interpretados por Beth Carvalho em que apareçam suas posições políticas. Problematize o fato de ela ter participado ativamente de ações políticas propriamente ditas. Pergunte aos alunos se eles acham que um artista tem o papel de se posicionar publicamente sobre o que pensa.

Comentário adicional sobre as faixas da coletânea de áudios deste capítulo

Faixa 10

"Blue 'n' Boogie (Live)"

Faixa 11

"Grande Desafio de Embolada"

Faixa 12

"Areia"

As faixas 10, 11 e 12 apresentam respectivamente trechos de: "Blue 'n' Boogie", um *bebop* executado ao vivo por Charlie Parker e Dizzy Gillespie em 1951 e presente no álbum *Complete Live at Birdland* (2009); "Grande desafio de embolada", apresentado ao vivo por Palito e Galdino e gravada para o canal de YouTube *Galdino Repentista*; e "Areia", presente no álbum *Dona Selma do Coco: Minha História* (1998), de Selma do Coco.

As três faixas complementam o conteúdo apresentado na seção **Leitura 1** do capítulo *Quando a música é posicionamento*, na qual a canção "Jack *soul* brasileiro", de Lenine, é trabalhada.

Em um primeiro momento, elas podem ser apresentadas como exemplos de alguns dos ritmos ou gêneros musicais referenciados por Lenine em sua canção.

Se julgar necessário, apresente aos alunos as versões integrais das quais trechos foram extraídos. Elas podem ser ouvidas em: "Blue 'n' Boogie" <https://www.youtube.com/watch?v=CZ0bKUXqEM4&feature=youtu.be>; "Grande desafio de embolada" <https://www.youtube.com/watch?v=vwc7UlXit8Q&feature=youtu.be>; "Areia" <https://www.youtube.com/watch?v=1WC51wZ42zU&feature=youtu.be> (acessos em: 29 ago. 2020).

Se houver tempo disponível, é possível pedir aos alunos que realizem uma pesquisa mais aprofundada sobre cada uma das obras e seus respectivos gêneros, orientando-os a relacionarem suas descobertas ao resultado das atividades desenvolvidas no LE.

Faixa 13

"Vírus da Corrupção"

A faixa 13 apresenta um trecho da canção "Vírus da corrupção", samba presente no álbum *Meu samba é duro na queda* (1996), de Bezerra da Silva. Sugerimos que ela seja apresentada

MODERNA

após o desenvolvimento da leitura e das atividades da seção **Leitura 2**, na qual os alunos entram em contato com a obra de Beth Carvalho.

Se julgar interessante, apresente a versão integral da canção, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RrYtG3YD5bs&feature=youtu.be> (acesso em: 29 ago. 2020).

Após ouvir a faixa, peça aos alunos que a comparem com a canção "Visual", abordada no LE. Oriente-os a levar em conta tanto a letra das canções como a harmonia, o ritmo e a *performance* dos intérpretes.

Caso queira aprofundar o trabalho, solicite aos alunos que pesquisem a vida e a obra do sambista. Um bom ponto de partida são as matérias "Compositores parceiros de Bezerra da Silva se reúnem para falar do grande mestre" e "Os homens que fizeram o sucesso de Bezerra", publicadas pelos jornais *Extra* e *O Estado de São Paulo*, respectivamente. Ambos os textos se baseiam em entrevistas com os amigos e compositores de Bezerra e estão disponíveis em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/baixada-fluminense/compositores-parceiros-de-bezerra-da-silva-se-reunem-para-falar-do-grande-mestre-6935953.html> e <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,os-homens-que-fizeram-o-sucesso-de-bezerra,526240> (acessos em: 29 ago. 2020).

Por fim, pode ser interessante indicar aos alunos o documentário *Onde a coruja dorme* (2012), de Simplício Neto e Márcia Derraik. Logo na abertura, o próprio cantor afirma: "O morro não tem voz. Ele é somente atacado, mas não se defende [...]. Então, o que é que fazem os autores do morro? Eles dizem cantando aquilo que eles queriam dizer falando. E eu sou o porta-voz". Essa e muitas outras declarações podem oferecer um vasto material para expandir a ideia de música como posicionamento apresentada no conteúdo do LE.

Capítulo 2 (LP) – Preparando minha atuação política

Este capítulo tem o objetivo de levar os alunos a compreenderem a importância de atuarem politicamente e de instrumentalizá-los para que essa atuação seja consciente e eficaz. Ele está dividido em duas partes: a primeira dedicada ao estudo da política institucionalizada e a segunda, à atuação política em um grêmio estudantil.

O percurso didático se inicia com uma atividade de simulação, na qual os alunos são colocados em uma situação de perda de um direito – o direito de voto aos 16 anos –, e, diante disso, desenvolverão um trabalho de pesquisa para saber como esse direito foi conquistado. Ao solicitar essa pesquisa, objetiva-se que associem dois campos: o da vida pública, levando-os a pensar sobre atuação política, e o das práticas de estudo e pesquisa, que precisam estar fundamentadas em métodos confiáveis. Sendo assim, a ação de pesquisar precisa ter como foco o estabelecimento de um recorte e a validação das fontes pesquisadas, para o resultado da pesquisa servir, de fato, como material para fazer pensar sobre o valor que esse direito tem hoje. Ao final, pede-se aos alunos que preparem uma campanha para persuadir o jovem a votar.

Na segunda parte do capítulo, a proposta é os alunos verificarem como a ação política pode acontecer dentro da escola e, para isso, estudarão como funciona um grêmio estudantil. Após lerem e analisarem um texto teórico sobre esse assunto, na seção **Expressão**, lidarão com três possibilidades de desenvolvimento de atividade prática, de acordo com a experiência que existe na escola. Se houver um grêmio cuja experiência seja de sucesso, o projeto é fazer uma exposição da história do grêmio; caso tal experiência indique necessidade de melhorar, eles usarão uma metodologia de pesquisa diferente da usada na primeira parte, chamada de "pesquisa-ação", que culminará em uma proposta de melhoria para o grêmio. Se não houver um grêmio na escola, a proposta é fazer uma assembleia para ver se os alunos querem ter um e, caso queiram, colocar o processo para sua instituição em prática ou, caso não queiram, devem pensar em como substituí-lo para manter a participação política ativa na escola.

Comentário adicional sobre o capítulo

As atividades deste capítulo estão relacionadas, mais diretamente, ao campo de atuação na vida pública e ao campo das práticas de estudo e pesquisa. A participação política do jovem é vista na relação com a política institucionalizada, e, no contexto mais familiar, na reflexão sobre as práticas do grêmio estudantil. Exploramos um gênero argumentativo ligado à reivindicação, a carta aberta, e outros dois à persuasão, o *spot* e o *card*. Diferentes práticas de pesquisa e coleta de dados são mobilizadas ao longo do capítulo.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Promova uma discussão com toda a turma. A fala de Pedro coincidirá com a daqueles que não abrem mão do direito de voto, porém é possível contestá-la com a defesa de outros modos de atuação política, posição daqueles que são a favor da abstenção. O importante é que a discussão mostre pontos de vista bem fundamentados e em consonância com a observação fiel da realidade social.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

A atividade envolve a prática da retextualização, que, segundo Maria de Lourdes M. Matencio, pressupõe a manipulação das estratégias linguísticas e discursivas do texto-base para projeção em uma nova situação de interação. Se desejar estudar o tema, sugerimos o artigo "Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha", da autora citada (*ANAIS do III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003).

Solicite que os alunos troquem os cadernos entre si para avaliação da produção. Retome com a turma as regras para a indicação das fontes, mostrando a necessidade de sempre mencionar ano, sobrenome do autor (caso não tenha sido incorporado ao texto) e página (quando há reprodução de trecho). Ex. (Fraga; Iulianelli, 2013, p. 16).

Peça, também, que os alunos identifiquem as palavras ou expressões usadas para a introdução do discurso de terceiros. Alguns deles podem ler exemplos produzidos pelos colegas.

MODERNA

Por fim, solicite que os alunos façam observações gerais acerca da produção: pertinência em relação ao tema, coerência entre o trecho citado e o conjunto de informações e adequação da linguagem à situação comunicativa.

Capítulo 3 (EF) – Por que não praticar o *skate*?

O objetivo deste capítulo é apresentar aos alunos a prática do *skate* como uma possibilidade de atividade de lazer, tanto para o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e afetivos, quanto para despertar um olhar crítico sobre as PCA que costumam ser veiculadas pela mídia. Os alunos não apenas vivenciarão a prática do *skate*, como terão a oportunidade de discutir essa modalidade esportiva sob diversos pontos de vista.

Iniciando o percurso didático, os alunos são provocados a pensar sobre o sentido da pergunta que dá nome ao capítulo. Com essa provocação pretende-se fazê-los refletir sobre o preconceito sofrido pelos skatistas. Depois desse preâmbulo, em um boxe **Sabia?**, consta a informação de que o *skate* foi reconhecido como esporte olímpico em duas modalidades. Na sequência, há uma atividade de vivência, na seção **Bora pra quadra?**, na qual os alunos, primeiramente, são alertados sobre a necessidade de o *skate* ser praticado com segurança e, para isso, alguns cuidados devem ser tomados durante as atividades de vivência. Em seguida, aprenderão como fazer alguns movimentos básicos e os experimentarão em um espaço preparado e apropriado da escola. Realizada a atividade, faz-se uma roda de conversa, para que relatem como se sentiram ao andar de *skate* e comecem a debater sobre o porquê de essa prática ser marginalizada socialmente. Essa parte do capítulo termina com um boxe **Inspira?**, que incentiva os alunos a pesquisarem sobre a história de Lucas Pinheiro, um skatista de 15 anos.

Passa-se para um momento de leitura, no qual são apresentados dois textos para análise. O primeiro aborda a evolução sócio-histórica do *skate* e o segundo trata da questão do preconceito sofrido pelos skatistas. Em seguida, no boxe **Biblioteca cultural**, dois documentários são recomendados: *Dirty Money: A geração do* skate e *Vida sobre rodas*. Ambos tratam da dificuldade vivenciada por skatistas para realizarem essa prática nas ruas.

Na sequência, os alunos são convidados a fazer uma charge, para mostrarem o posicionamento deles a respeito da questão que conduz as discussões do capítulo ("Por que não praticar o *skate*?"). Como subsídio para a elaboração dessa charge, além das atividades feitas até esse ponto, orienta-se que eles pesquisem informações sobre medidas de segurança para a prática do *skate* e visões estereotipadas relacionadas a ela, e decidam sobre a mensagem que querem transmitir. Encerra-se a atividade com a proposta de os alunos organizarem uma forma de apresentação das charges, que pode acontecer na própria escola ou fora dela, com a exposição de painéis. O objetivo dessa apresentação é todos os alunos verem e analisarem os trabalhos dos colegas.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Para a atividade, é importante ter disponível pelo menos um *skate*. Converse com a equipe gestora da escola e verifique se é possível adquirir o material. O *skate* também pode ser obtido mediante doações da comunidade. Quanto maior a quantidade de *skates*, mais rica será a dinâmica , pois o tempo de experiência dos alunos com o material será maior. Caso não seja possível a aquisição do material nem a escola consiga obtê-lo por doações, converse com os alunos e verifique se possuem *skate* ou conhecem alguém que possa emprestá-lo. É essencial, também, que haja pelo menos um *kit* com equipamentos de segurança.

Caso não seja possível obtê-lo, sugerimos a leitura do trecho a seguir, que apresenta uma forma alternativa com materiais de segurança adaptados e de baixo custo:

> Torna-se evidente colocar uma regra fundamental: usar equipamentos de segurança. Que sejam de uso coletivo, patrocinados, adaptados ou qualquer outra forma possível. É importante [...] diminuir todas as chances, e não são poucas, de acidentes para o evidente sucesso deste tipo de atividade [*skate*]. Acontecem contusões no futebol, mas, [...] se um mesmo tipo de contusão acontecer sobre rodas, haverá cobranças diferentes por parte dos pais e direção da escola. Um exemplo de adaptação que ocorreu numa das escolas trabalhadas foi a de improvisar cotoveleiras, joelheiras, caneleiras e outros, utilizando papelão. Colocava-se o papelão, formatando-o de acordo com a região do corpo, e prendia-o utilizando barbantes, fitas ou vestia-se uma meia no local para prender o "equipamento de segurança". Algumas crianças ainda desenhavam no papelão o símbolo de uma marca famosa de material esportivo, desejando deixá-lo "oficial".
>
> FRANCO, L. C. P. *Atividades físicas de aventura na escola*: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2008. p. 88.

Considere, porém, que ter um capacete é fundamental. Comece dividindo a turma em grupos de três alunos cada, pedindo a eles que, enquanto um estiver sobre o *skate*, os outros o auxiliem. Caso haja algum aluno skatista na turma, inclua-o como seu ajudante na aula, solicitando que respeite os limites dos outros colegas. Para garantir a segurança dos alunos, delimite a área de exploração por grupo, fazendo três corredores grandes e largos de acordo com o espaço disponível, e, se houver mais de três *skates* na aula, coloque os alunos em espera para que não colidam uns com os outros durante a experimentação. Nesta atividade, trabalharemos, principalmente, as habilidades **EM13LGG501** e **EM13LGG502**.

Comentário adicional sobre a seção "E se a gente fizesse uma charge?"

Comente com os alunos que o *skate* teve origem na Califórnia (EUA), quando surfistas, em épocas em que não havia ondas, aproveitavam as ladeiras para praticar o surfe em uma prancha com rodas.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Saliente que o *skate* é praticado em pistas próprias de *skate*, em parques que autorizam essa prática ou até mesmo nas ruas e em obstáculos urbanos.

Vale ressaltar que a prática do *skate* envolve mulheres e homens de diferentes idades que se identificam e têm o desejo de explorar essa prática corporal, não havendo, assim, nenhuma característica específica prévia para ser skatista. Apesar de não ser um pré-requisito para a prática, os praticantes geralmente possuem um estilo de vida próprio, englobando a linguagem, os gostos, os estilos musicais e as vestimentas.

Unidade 2 – *A experiência do novo*

Capítulo 1 (Arte) Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público

Este capítulo tem o objetivo de apresentar aos alunos experiências artísticas contemporâneas que, para eles, podem ser uma novidade. Para isso, conhecerão artistas contemporâneos do campo das artes visuais e analisarão algumas de suas obras, a fim de perceberem quais fundamentos sustentam seus trabalhos. Além disso, estimulados por esses trabalhos, terão a oportunidade de criar uma ação artística ao final do percurso proposto.

A primeira seção de leitura dedica-se ao estudo dos *Parangolés*, de Hélio Oiticica, e, a partir da análise dessas obras, são apresentados os conceitos de *happening* e *performance*. O objetivo é levar os alunos a compreenderem o fundamento desse tipo de manifestação artística, mais conceitual, situada no espectro da arte contemporânea, que, para existir, depende da participação do público, transformando o papel do artista em "propositor de ideias", de conceitos. Na sequência, mostra-se o trabalho da escultora brasileira Lygia Clark, cujas obras, à semelhança das de Hélio Oiticica, também exigem interação com o público. Em seguida, há um texto de fechamento sobre arte contemporânea que aborda os conceitos de estética relacional, de arte ambiental e de *performance*. Depois, eles são orientados a fazer uma atividade, em que terão a experiência de criar esculturas efêmeras, usando materiais como argila ou papel machê. Considerando o fato de esses materiais irem se transformando à medida que são manipulados, o objetivo é os alunos manifestarem pela escultura sentimentos e sensações, para perceberem que a obra, nesse caso, está centrada no processo de criação e não no objeto final.

Faz-se, posteriormente, mais uma seção de leitura para explorar a *performance*. Apresenta-se uma realizada pela artista brasileira Rubiane Maia, dentro da exposição *Terra Comunal*, de Marina Abramović. A obra consiste em a artista plantar feijões e ir cuidando deles, que ficam durante dois meses crescendo dentro do espaço de exposição. Durante esse tempo, Rubiane vai fazendo anotações em um caderno, para fazer registros de seu processo artístico. O objetivo é estimular os alunos a refletirem sobre questões como a passagem do tempo, além de fazê-los conhecer o *sketchbook*, livro no qual muitos artistas anotam ideias e conceitos que fundamentam seu processo artístico. Depois, no boxe **Bate-papo de respeito**, apresenta-se uma fala de Marina Abramović, uma reconhecida artista performática, para abordar com os alunos o papel que a arte tem de perturbar.

Por fim, chega-se à seção **Expressão**, momento no qual eles terão a oportunidade de fazer uma ação performática, a partir do corpo-objeto. Inspirados pelas obras analisadas ao longo do capítulo, os alunos construirão, com materiais disponíveis na escola, espécies de armaduras para que, vestidos com elas, movimentem-se pelo espaço da escola, criando, com isso, uma relação com o espaço arquitetônico.

Comentário adicional sobre o boxe "Fala aí!"

Este momento é uma boa oportunidade para discutir com os alunos o quanto o entendimento de arte no mundo é regido por uma visão eurocêntrica, a valorização da visão europeia em detrimento das outras visões de mundo. Reflitam sobre o efeito dela na história da arte, contada a partir de uma perspectiva segundo a qual a cultura europeia é considerada mais importante e central. Retome a discussão sobre a multiplicidade dos processos identitários, explicando a eles que não existe apenas uma manifestação artística que represente toda a humanidade, mas sim diferentes olhares, vivências e histórias. Caso queira se aprofundar no assunto, leia a obra de Nicolas Bourriad (*Estética relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009).

Comentário adicional sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Instigue os alunos a pensar no deslocamento de sentido que Marina faz sobre a noção de perigo, que pode ser tudo aquilo que é desconhecido. Além disso, conte aos alunos que o perigo, em muitas obras de Marina, tem uma relação intrínseca com a confiança em relação ao parceiro da ação – nenhum dos participantes pode estar ausente, nem física nem emocionalmente. Ambos precisam estar presentes de corpo e alma para que não ocorra nenhum acidente durante a *performance*. Nesse sentido, o perigo traz medo aos participantes, que se colocam presentes na obra para que nenhum seja ferido. A possibilidade de machucar o outro é o perigo que traz atenção e os tornam presentes.

Marina costuma ter *performances* polêmicas, muitas delas inadequadas para a faixa etária de nossos alunos do Ensino Médio. Não podemos, entretanto, falar de *performance* sem citar essa artista sérvia.

Capítulo 2 (LP) - A literatura acontecendo agora

O objetivo deste capítulo é, por meio da proposição de atividades de leitura, mostrar aos alunos alguns fundamentos da produção de arte hoje, sobretudo no campo da literatura. Busca-se fazê-los refletir sobre aspectos formais observados em textos divulgados na internet e sobre as experiências formais vistas em livros de autores contemporâneos que se mostram bastante inovadoras.

O percurso didático inicia-se com uma discussão sobre o fato de a literatura contemporânea fazer muitas inovações formais e também se valer da linguagem utilizada na *web*. Primeiramente, faz-se um momento de leitura, no qual um web-quadrinho e um poema divulgado na internet (instapoema)

MODERNA

devem ser analisados. Espera-se que eles constatem que, embora textos divulgados na internet sejam considerados de má qualidade por algumas pessoas, eles têm seu valor artístico colocado, mas, do ponto de vista estrutural, não oferecem nenhuma novidade. Partindo dessa constatação, os alunos passam a ver como obras publicadas em livros acabam sendo muito mais inovadoras e, para demonstrar isso, vão estudar dois conceitos importantes: o de fragmentação e o de concisão. A fragmentação será discutida a partir da obra *O pai da menina morta*, de Tiago Ferro, e a concisão, de um miniconto de João Anzanello Carrascoza. Depois, eles voltam a pensar na literatura no domínio da internet, mas, agora, estudando uma obra que se vale de técnicas narrativas inovadoras. Trata-se do *e-folhetim* intitulado *Delegado Tobias*, de autoria de Ricardo Lísias, com base no qual é possível pensar nos conceitos de "colagem" e de "hibridismo". Para explorar mais o conceito de "hibridismo", analisa-se também a canção contemporânea "Hip-hopnotizado", de Fábio Brazza, que mistura o ritmo do samba com o do *hip-hop*, para consolidar a ideia de, na contemporaneidade, a literatura se valer de construções com diferentes linguagens.

Ao final, na seção **Expressão**, a proposta é os alunos desenvolverem uma atividade que os faça relacionar a literatura contemporânea com obras canônicas, escritas no passado. Assim, são orientados a pesquisar, em sua própria biblioteca cultural, alguma obra lida por eles que tenha sido escrita no passado, mas que de alguma forma ainda se comunica muito com as preocupações, inquietações filosóficas e posicionamento político deles.

Comentário adicional sobre o capítulo

Neste capítulo, os alunos serão convidados a conhecer produções literárias contemporâneas e a estudar algumas tendências relativas à experimentação formal que essas produções praticam. A presença de vários textos e muitas questões de observação cumpre a função de ajudar o aluno a construir análises literárias consistentes, apropriando-se de referências contextuais, composicionais e estilísticas necessárias ao processo, e de ampliar, ao final, sua condição de análise crítica e de fruição estética. Ganham ênfase as habilidades EM13LP49 e EM13LP51, relativas ao aprofundamento da capacidade de perceber peculiaridades estruturais e estilísticas das obras literárias e à seleção de obras para constituição de um acervo pessoal (biblioteca cultural) próprio.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugerimos que a atividade seja feita como tarefa de casa para respeitar o ritmo e o interesse de cada aluno pela criação literária. Na sala de aula, peça aos alunos que façam a leitura de alguns textos em voz alta e que comentem efeitos produzidos pela fragmentação da narrativa. Se julgar necessário um encaminhamento mais orientado, explique que eles podem eliminar reflexões mais explícitas como "Ainda assim não consigo me concentrar" ou "minha cabeça gira entre filhos e a dor no pé", que ainda se aproximam do fluxo de uma narrativa tradicional.

Sugestão:

Queria ser mãe jovem. Mais uma vez a conversa. Godard e esse casal atrás de nós e esse cortezinho insuportável no dedo do pé, queimando como gelo-seco.

Filhos. E essa dor lancinante no pé.

Péssima a cadeira desse cinema. Comento enquanto jogo o copo de Coca-Cola na lata do lixo. Lina me olha sem dizer nada.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Organize os alunos em grupos e deixe que discutam a questão por cerca de 15 minutos. Explique que divergência de opiniões é saudável e deve ser respeitada, mas peça ao grupo para chegar a uma posição consensual. Essa posição deverá ser exposta ao restante da turma por um representante. Aproveite a situação para mediar as formações de consensos no interior dos grupos, pedindo aos alunos que votem numa posição majoritária se o consenso não puder ser atingido. Estimule-os a pensar que, ainda que possa corresponder a uma ideia de leitura massificada, a noção de "leitor médio" constitui um estereótipo e carrega certo preconceito em relação à capacidade leitora da população.

Comentário sobre o boxe "Investigue" da "Leitura 5"

Promova uma socialização das informações na sala de aula, ditando os nomes e pedindo a contribuição dos alunos. É possível que, em conjunto, todas as referências sejam explicadas.

Bambaataa: O estadunidense Afrika Bambaataa é um dos fundadores da cultura *hip-hop*. Além de cantor, compositor, DJ e produtor musical, é líder da Universal Zulu Nation, grupo de defesa e divulgação da cultura *hip-hop*.

Jamelão: José Bispo Clementino dos Santos, cantor fluminense, é frequentemente associado à escola de samba Mangueira, cujos sambas interpretava.

João Nogueira: nascido no Rio de Janeiro, João Batista Nogueira Júnior foi compositor e cantor de grande sucesso na década de 1970. Entre suas canções mais conhecidas estão "Nó na madeira", "Espelho" e "Minha missão".

Candeia: O fluminense Antonio Candeia Filho, cantor e compositor de samba, foi figura marcante no carnaval carioca, sobretudo pela relação com a escola de samba Portela. Alguns de seus maiores sucessos são "Minhas madrugadas", composto com Paulinho da Viola, e "Filosofia do samba".

Patativa do Assaré: O poeta, compositor, cantor e improvisador cearense Antônio Gonçalves da Silva foi um dos principais nomes da cultura nordestina. Sua poesia é bastante marcada pela oralidade; são versos feitos para memorizar e declamar.

Vandré: O paraibano Geraldo Pedrosa de Araújo Dias é poeta, cantor e compositor de MPB. Dois de seus maiores sucessos são "Disparada" (em parceria com Théo de Barros) e "Pra não dizer que não falei das flores", que se tornou um hino dos estudantes no processo de resistência contra o governo militar (1964-85).

Dicró: Carlos Roberto de Oliveira, cantor e compositor fluminense, é considerado um dos principais nomes do samba de linha humorística.

Nissim: O MC Nissim é integrante do grupo de *rap* Oriente, de Niterói (RJ).

Slim: Conhecido como Slim Rimografia, o *rapper* e cantor paulista está entre os principais nomes do *freestyle rap* brasileiro (caracterizado pelas letras improvisadas).

Max B.O.: O paulista Marcelo Silva, além de *rapper* de destaque no *freestyle* nacional, é repórter e apresentador de televisão (programa *Manos e Minas*, da TV Cultura).

Tom Jobim: Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim foi pianista e violinista, maestro, compositor e cantor, e um dos criadores da bossa-nova. É considerado um dos nomes mais importantes da MPB. Compôs "Chega de saudade", "Samba do avião", "Garota de Ipanema", entre outros sucessos.

Gudin: Eduardo dos Santos Gudin é compositor, violonista, arranjador, cantor e produtor musical paulista. Em suas composições destaca-se o samba.

Jacó: O fluminense Jacob Pick Bittencourt, mais conhecido como Jacob do Bandolim, foi músico e compositor de choro. É um dos responsáveis pela participação mais constante do bandolim no cenário musical brasileiro, fazendo com que deixasse de ser um instrumento de acompanhamento para desempenhar o papel de solista.

Zeca Pagodinho: Jessé Gomes da Silva Filho, cantor e compositor fluminense de samba mais conhecido como Zeca Pagodinho, ganhou vários prêmios importantes da música, como o Grammy Latino. Entre seus maiores sucessos estão "Judia de mim", "Vai vadiar" e "Deixa a vida me levar".

Dr. Dre: O estadunidense Andre Romelle Young é *rapper* e ator. Um dos principais produtores de *rap* da atualidade, ajudou a mudar o estilo desse ritmo com algumas inovações importantes.

Ice Cube: O *rapper* estadunidense O'Shea Jackson Jr., considerado um dos maiores MCs, é também ator, escritor, diretor de cinema e produtor musical.

Ice-T: Tracy Marrow é *rapper*, autor e ator estadunidense. É um dos precursores do *gangsta rap*, cujas letras tratam da violência juvenil.

Capítulo 3 (EF) – O que há de novo em saltar e balançar?

Neste capítulo, os alunos têm a oportunidade de vivenciar uma forma diferente de saltar e balançar baseados no *rope swing*, uma PCA. Essa PCA é oferecida de modo que possa ser adaptada ao ambiente escolar, com a sugestão de execução do movimento pendular que é característico dessa modalidade. Além das atividades de vivência, a proposta é que sejam discutidos assuntos como o controle de riscos das PCA, a importância de se ter segurança para o desenvolvimento delas e os sentimentos e emoções advindos desse tipo de experiência.

Dando início ao percurso didático, os alunos são instigados a pensar sobre o movimento de saltar, uma habilidade motora. Para isso, apresenta-se um hipertexto que explica o que são essas habilidades e como se caracterizam, além de mencionar algumas delas.

Na sequência, propõe-se a seção **Leitura**, composta de dois textos: o primeiro aborda as PCA no ambiente escolar; o segundo traz informações sobre a história e características do *rope swing*. Em um boxe **Fala aí!** apresenta-se a história de Dan Osman, criador do *rope swing*, que, quando planejou realizar um salto bastante perigoso para quebrar seu próprio recorde, foi malsucedido e veio a falecer. Tanto essa história quanto as informações sobre as características dos esportes de aventura servem para conduzir uma discussão sobre os riscos dessas práticas, convocando os alunos a se posicionarem sobre a necessidade de gerenciar tais riscos e sobre a busca de quebra de recordes desconsiderando as consequências.

Passa-se, em seguida, para uma atividade de vivência, com a seção **Bora pra quadra?**. Antes da atividade prática, os alunos são orientados a pesquisar em *sites* de busca os termos *rope swing*, "pêndulo humano", e *rope jump* e salvar três fotos relacionadas a cada um desses termos. Essas fotos serão analisadas por eles, que deverão observar os instrumentos usados em cada prática, os equipamentos de segurança necessários, as vestimentas usadas pelos praticantes e o local onde são feitas, para, posteriormente, serem apresentadas à turma. Na sequência, mostra-se como o *rope swing* pode ser adaptado ao ambiente escolar, para que os alunos, então, experimentem fazê-lo. Primeiramente, por meio de uma corda, eles aprendem como sair de um ponto e chegar a outro saltando e balançando. Depois, aprendem a escalar a corda e, ao conseguirem fazer isso, a se balançarem nela, executando um movimento pendular. Para descerem, são instruídos a saltar. Para finalizar esse momento de vivência, propõe-se um desafio, que consiste em os alunos seguirem os mesmos passos do início da atividade, mas usando duas cordas, ou seja, eles precisarão passar de uma corda a outra fazendo o movimento de balanço.

O percurso planejado se encerra com a proposta de os alunos registrarem, por meio de fotos, momentos nos quais executam um movimento de salto ou balanço que mais gostaram de fazer durante as práticas corporais realizadas ao longo do capítulo. Eles deverão se organizar em trios de modo que cada integrante do grupo tenha uma função para a execução da foto: um será o fotógrafo, outro o executor do salto e o que sobrar auxiliará os demais. Várias fotos podem ser tiradas e apenas uma será escolhida. Ela será acompanhada de um texto descritivo, no qual os integrantes do grupo deverão expor os sentimentos e emoções envolvidos na prática realizada, além de outros aspectos que julgarem importante abordar. Para os registros das experiências vivenciadas serem compartilhadas entre os alunos, sugere-se que organizem uma exposição das fotos impressas ou disponibilizadas em meio digital. Nesse caso, pode-se planejar, inclusive, a montagem de vídeos com depoimentos a serem projetados em um telão, no anfiteatro da escola.

Por fim, apresenta-se um boxe **Sabia?** com informações sobre um salto realizado em 2017, na cidade de Hortolândia, quando 245 pessoas saltaram juntas, batendo o recorde mundial de salto pendular.

Comentário adicional sobre o boxe "Fala aí!"

Educação Física no campo artístico

Segundo a BNCC (2018), na Educação Básica, a Educação Física permite o acesso a um universo cultural que compreende "saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola" (p. 213).

MANUAL DO PROFESSOR

Independentemente da prática corporal tratada, os alunos devem, "além das técnicas de execução, discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los" (PCN/BRASIL, 1997, p. 24).

A fruição é uma das oito dimensões do conhecimento indicadas pela BNCC (2018) para ser desenvolvida nas aulas de Educação Física, a qual "implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos" (p. 220). É desenvolvida a partir da experiência, que deve ser significativa para o aluno.

Assim, entendendo a Educação Física a partir de uma ótica pluridimensional e considerando uma visão mais ampla de arte e seu alcance transversal, neste capítulo vamos tratar também a dimensão estética das Práticas Corporais de Aventura (PCA).

Estética

Podemos entender a dimensão estética sobre diferentes tendências. Neste capítulo, objetivando proporcionar vivências em que os alunos possam fruir, vamos privilegiar as reflexões sobre a beleza, o prazer, os sentimentos e as emoções geradas diante de novas experiências de saltar e balançar.

Há poucos estudos que orientem o professor a desenvolver essa dimensão em suas aulas, mas no campo do esporte é possível encontrar mais caminhos. Segundo Coelho, Kreft e Lacerda (2013), apesar de literatura nesse campo ainda ser escassa; houve um grande avanço em estudos sobre o esporte na área biológica e afins, em detrimento da dimensão estética, que também é parte integrante desse fenômeno. De acordo com Garcia e Lemos (2003), "há muito que o desporto convocou para o seu seio a estética, a construção corporal idealizada na beleza das formas, a auscultação de novas sensações corporais, como o risco, o prazer, a experiência da subjetividade e, obviamente, a beleza" (p. 39).

Estudos indicam que a experiência estética pode ocorrer tanto ao atleta quanto ao espectador; a do primeiro deriva das ações executadas e a do segundo, da interpretação da *performance* admirada. A estética não é apenas julgamento da beleza, mas também propriedades, atitudes e experiências.

Ao considerar a esfera sensível do sujeito que emerge das práticas, compreende-se que elas proporcionam prazer ou desprazer, estimulam a imaginação e favorecem, por meio da experimentação estética do atleta, a percepção do belo ou do feio.

A experiência estética é subjetiva, resultado da experiência do sujeito, de sua sensibilidade e da imaginação, gozando das qualidades estéticas criadas em sua prática desportiva.

Para Guimarães *et al*. (2017), "o corpo que frui passa a comunicar por meio do seu movimento e/ou apreciação estética a experiência da alegria, da criação, da dor, do prazer, da tristeza, dos conflitos emergidos em situações inesperadas e outras infinidades de sensações próprias que permite a si mesmo sua plena aceitação e fruição."

Esportes estéticos

Os esportes estéticos ou técnico-combinatórios são modalidades em que a ação motora dos atletas é avaliada pela qualidade do movimento executado segundo padrões técnico-combinatórios relacionados à beleza estética e ao grau de dificuldade. Cada esporte tem padrões, critérios e regras definidos que orientam o julgamento e a pontuação. Em algumas modalidades, esses critérios podem mudar de acordo com o tipo de competição.

São exemplos de esportes estéticos: as ginásticas artística, acrobática, aeróbica esportiva, rítmica e de trampolim; o nado sincronizado; a patinação artística; os saltos ornamentais; o *slackline*; o *surf*; o *skate*, entre outros.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Escolha em sua escola uma estrutura firme em que possa amarrar uma corda e que sustente o peso dos seus alunos. Nesse momento é interessante que você realize um trabalho interdisciplinar com o professor de Física para calcular aproximadamente o tamanho da corda, a resistência da estrutura, a trajetória esperada e o local mais adequado para a realização da atividade, dando mais confiança e segurança aos alunos.

A estrutura pode ser de concreto, de ferro ou pergolado. Indicamos que a corda utilizada seja bastante resistente para sustentar os alunos; por isso, recomendamos uma de espessura superior a 10 milímetros ou uma corda grossa de sisal. O comprimento da corda, considerando uma das pontas encostada no chão, varia de acordo com a altura da estrutura que houver na escola.

Uma opção de nó que pode ser utilizada é o **nó em gravata**: nó para atar ancoragens, seguro e resistente a puxões.

No *Manual de nós e amarras*, de Daniel Maldonado de A. Lima (Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/chefenei/manual-de-ns>. Acesso em: 9 abr. 2020), são listados alguns outros tipos de nós para prender a corda no local escolhido:

- Nó em nove: para ancoragens fixas ou móveis;
- Olho de pescador ou Laçada do pescador: forma alça e evita que ela corra;
- Nó de carrasco: alça que aperta sobre tração.

Após fazer o nó, realize testes segurando a corda e saltando de um lado para outro, verificando se está bem firme e segura para os alunos praticarem. Para as duas primeiras atividades, será necessária apenas uma corda por aluno; para a terceira atividade, serão necessárias duas cordas, uma seguida da outra, com cerca de um metro de distância entre elas.

Para diminuir impactos durante eventuais quedas, coloque, embaixo das cordas e ao redor da área utilizada nas atividades, alguns colchonetes – ou realize-as em um campo de areia ou gramado, na medida do possível. Organize as atividades conforme as instruções dadas aos alunos. O objetivo é realizar o movimento pendular saltando e se balançando de um lado para o outro.

EM MODERNA

Unidade 3 – *A experiência da curadoria*

Capítulo 1 (Arte) – Dançar, filmar, selecionar...

Este capítulo tem o objetivo de esclarecer os alunos sobre como proceder com a seleção de trabalhos para compor a programação de um festival cultural. As referências culturais a serem analisadas no capítulo são videodanças – hoje, muito próximas do universo jovem devido à cultura digital.

Na primeira seção de leitura, apresenta-se uma videodança, a *AMA*, de Julie Gautier, mergulhadora, bailarina e cineasta que se especializou em vídeos embaixo da água. Em seguida, propõe-se que os alunos, em duas etapas, criem uma videodança. Primeiramente, orienta-se que desenvolvam um olhar ativo para a escola, transitando por ela com um objeto que simule o enquadramento de uma câmera. Depois, há outro momento de análise de mais uma videodança, nesse caso, chamada *Contrapeso*, produzida por uma dupla de argentinas, Eva Harvez e Agustina Albanessi. Com base no aprendizado desenvolvido até esse ponto, os alunos experimentam a prática corporal vista neste último vídeo, para, na sequência, fazer a vídeodança em algum local da escola, divididos em duplas, a fim de que os papéis de executar a proposta de corpo e filmar sejam experimentados por todos.

O segundo momento de leitura está focado no aspecto da curadoria e propõe aos alunos que entrem e naveguem pelo *site* do festival *Dança em foco*, evento internacional de videodança mais importante no Brasil, para acessarem os vídeos das últimas edições e se informarem sobre o projeto como um todo. Como o objetivo dessa atividade é analisar a curadoria, pergunta-se se eles veem relação entre as obras que assistiram, como imaginam que os trabalhos são selecionados para compor um evento como esse, quais são as habilidades e competências para ser um curador etc. Há, ao final da seção, um boxe **Biblioteca cultural**, no qual é sugerido um *blog* específico de trabalhos de videodança, o *Videodança+*, em que a autora apresenta vários eixos curatoriais.

Chega-se à última seção do capítulo, **Expressão**, cuja proposta é os alunos retornarem às videodanças realizadas na primeira parte e assisti-las novamente. Depois, organizados em grupos, farão uma curadoria, discutindo recortes, possibilidades de temas ou de olhares, e analisando quais aspectos das obras se aproximam ou contrapõem, a fim de realizar uma mostra na escola.

Comentário adicional sobre a seção "Leitura 1"

Exiba ao vídeo do *making of* de *AMA* e observe, com os alunos, como foi feita a produção dessa videodança, que contou com uma equipe de profissionais de diferentes áreas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cl85pzpki1M&vl=en>. Acesso em: 7 jul. 2020. O vídeo está em francês, mas você pode adicionar a legenda em português. Para isso, clique no botão de configurações (no canto inferior direto da tela), selecione "Legendas/CC" e, depois, escolha a língua desejada. A legenda é gerada automaticamente.

O vídeo possibilitará aos alunos a contextualização do tema e da produção da obra, mostrando toda a equipe envolvida. Ele também apresenta a escolha da data para sua divulgação (Dia Internacional da Mulher) e conta como foi o processo de conectar mergulhadores de diferentes locais do mundo para uma grande exibição simultânea.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue"

AMA é uma videodança que se passa quase totalmente dentro de uma piscina extremamente funda de água límpida. A iluminação é feita pelos raios de sol que vêm de cima, e a bailarina realiza os movimentos no fundo da piscina. O que chama a atenção nesse trecho em especial é o que no cinema denominamos de plano-sequência, isto é, uma filmagem de longa duração em que não há cortes de câmera. No caso de *AMA*, o fato de não haver corte de câmera sugere que a bailarina teve de realizar todos os movimentos em apneia, ou seja, sem respirar. E, mais uma vez, destaca-se a contraposição dos movimentos, que parecem leves, suaves, de fácil execução, opondo-se à sensação de falta de ar proporcionada por um tempo duradouro embaixo d'água. A dançarina inicia a sequência deitada, levanta-se pela lateral do corpo e move a cabeça fazendo com que seu cabelo se mova lentamente para trás. Na sequência, ela se senta, apoiada sobre ambos os ísquios, e leva as mãos em direção aos pés. Novamente, o movimento da cabeça faz o cabelo flutuar. Em seguida, a bailarina volta para a posição lateral do corpo e dá um impulso com as pernas no fundo da piscina. Em pé, inicia uma dança utilizando os braços e a cabeça. Mesmo embaixo d'água, há a impressão de grande facilidade na execução dos movimentos.

Comentário adicional sobre a subseção "Por dentro da videodança"

Essa técnica é bastante utilizada em outros contextos de filmagem, como, por exemplo, quando o corpo executa a mesma coreografia em diferentes lugares, ou, então, quando a mesma coreografia é realizada por diferentes pessoas e cada pessoa dança um trecho da sequência. Este último exemplo tornou-se muito comum durante o período de pandemia da Covid-19, pois muitas companhias precisaram continuar seus trabalhos a distância e encontraram nessa técnica a possibilidade de dançarem "juntos". No caso de *AMA*, supõe-se que a sequência ocorra em continuidade porque, entre uma parte e outra, a bailarina precisava subir à superfície para respirar, e não seria possível realizar uma coreografia de 6 minutos embaixo d'água sem máscaras de oxigênio e equipamentos auxiliares. A continuidade dessa videodança cria a ilusão de que não há cortes para suscitar a ideia de que a dança ocorre sem que a bailarina precise respirar.

Comentário adicional sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Acolha todas as opiniões e faça a mediação dessa conversa. Um caminho é pensar a arte como forma de conexão e afirmação de valores, de ser uma ponte que cria redes entre artistas. Como a turma já conhece o contexto da obra, também é possível levar a discussão para aspectos que envolvem o machismo, a força das mulheres na luta por seus direitos, a importância do fato de a diretora da videodança ser uma mulher, seu papel de liderança em uma equipe com vários homens, o corpo feminino como

EM OBRA

destaque na obra. Além disso, pode-se discutir o Dia Internacional da Mulher e o que ele representa, entre outros aspectos que possam surgir na conversa com os alunos.

Capítulo 2 (LP) – Uma seleção não aleatória

Este capítulo é destinado à curadoria cultural e o foco dele é a exposição de resenhas. O objetivo é os alunos trabalharem com formatos de resenha clássicos e conhecerem os que, atualmente, têm sido bastante utilizados.

Na primeira parte do percurso didático, propõe-se que os alunos analisem duas resenhas em formato clássico, aquelas com a função de fazer apreciação estética de um objeto cultural e que são publicadas em locais de divulgação especializados em tratar de um objeto cultural específico ou em locais de divulgação de informação de grande circulação. A seção de **Leitura 1** apresenta uma resenha crítica sobre um jogo eletrônico, elaborada por Bruna Penilhas, a ser divulgada em um canal de vídeos especializado em jogos eletrônicos e a **Leitura 2** apresenta uma resenha sobre o filme nacional *O juízo*, elaborada pela jornalista e escritora Francesca Angiolillo e publicada no jornal *Folha de S.Paulo*. Depois de analisarem os dois textos, espera-se que os alunos percebam que em ambas as resenhistas descrevem os aspectos formais dos objetos culturais com o intuito de justificar a avaliação que fazem deles, mas que, considerando o contexto de divulgação de cada uma, usam recursos linguísticos diferentes. Em seguida, há duas seções nas quais são propostas duas atividades: na primeira, eles escreverão uma resenha em formato clássico (esse trabalho será retomado mais adiante, quando o texto escrito deverá ser retextualizado em vídeo) e, na segunda, eles elaborarão uma *playlist* comentada de música, inspirados por uma feita pelo *Jornal do Comércio*, de Recife, por ocasião do aniversário da cidade.

Na segunda parte do percurso proposto, os alunos estudam, a partir da seção **Leitura 3**, um gênero que mistura o que se faz na resenha com a publicidade, conhecido como "publi", cujo objetivo é divulgar uma obra a partir da avaliação elogiosa da pessoa que a produz, mediante pagamento. O texto escolhido para tratar desse tema é a transcrição de uma "publi" produzida pela *booktuber* Isabella Lubrano para a divulgação, em nome de uma editora, de um livro. Destaca-se, nesse tipo de publicação, o fato de o *booktuber* precisar esclarecer que está fazendo publicidade. Na sequência, estimulados pelo que aprenderam com esse momento de leitura, os alunos retomam a resenha escrita na etapa anterior e a transformam em um vídeo a ser divulgado no *blog* da sala. Nesse ponto, deve-se chamar a atenção deles para a necessidade de usarem uma linguagem coerente com o contexto de publicação. Depois dessa experiência, em que os alunos assumem o papel de expressar um juízo de valor com o intuito de influenciar a decisão de outras pessoas, propõe-se, em mais uma seção de leitura, a análise de um artigo de opinião que os convoca a refletir sobre o papel de divulgar literatura assumido pelos *booktubers*, considerando o fato de eles sempre precisarem elogiar a obra que analisam, pois são pagos para isso. Por fim, fechando o roteiro de atividades propostas no capítulo, há a seção **Expressão**, com a proposta de os alunos criarem um clube de leitura na escola.

Comentário adicional sobre o capítulo

Neste capítulo, serão destacadas as habilidades EM13LP17, EM13LP20 e EM13LP53, relacionadas ao engajamento em práticas de apreciação de obras artísticas e produções culturais como forma de qualificar a análise contextualizada e estimular o engajamento em vivências que permitam o compartilhamento de gostos e o diálogo construtivo. A incorporação da cultura juvenil busca, entre outros objetivos, contribuir para que o jovem construa sua identidade e seus projetos de vida a partir da identificação de interesses pessoais e afinidades.

Comentário adicional sobre a seção "Leitura 1"

Se possível, ao finalizar as atividades propostas na seção, exiba o vídeo aos alunos para que possam examinar a situação comunicativa original, em que se complementam várias semioses: texto verbal, tom de voz, ênfases, animações do próprio jogo, animações inseridas pelos editores da resenha etc. Se não houver um projetor, verifique se é possível dividir a turma em grupos para que assistam à resenha usando aparelhos celulares. Sugerimos duas questões para essa etapa:

1. As marcas típicas de oralidade não aparecem na fala da produtora da resenha provavelmente porque ela está lendo um texto escrito. Que recurso ela usa para amenizar a impressão de ser uma leitura? Por que é necessário fazer isso?

Ela usa pausas e, principalmente, ênfases, as quais tornam o texto ouvido mais natural, expressivo, como se fosse, de fato, uma fala.

2. A experiência de assistir ao vídeo é mais rica do que a leitura da transcrição acompanhada por imagens, como ocorre no livro didático ou em uma revista impressa, por exemplo. O que se ganha com o vídeo?

A possibilidade de ouvir os sons originais do *game* (aspecto destacado pela autora como interessante, já que o protagonista faz "barulhos de derreter o coração"), além de permitir o acompanhamento dos movimentos e a percepção do ritmo.

Comentário adicional sobre a questão 7 de "Por dentro do texto", "Leitura 2".

Questão 7 – A BNCC prevê, já no Ensino Fundamental – anos finais, a exploração de procedimentos e de gêneros de apoio à compreensão. Nesse sentido, as **sínteses organizadas em itens** favorecem o processamento do que foi lido e sua reorganização, promovendo a compreensão do texto e possibilitando a avaliação dos recursos empregados em sua construção como mais eficientes ou menos eficientes. A atividade contribui, assim, para o desenvolvimento da autonomia de estudo a partir da aquisição de procedimentos que poderão ser transferidos para situações de leitura de textos complexos.

Sugerimos que três alunos leiam suas listas e que os demais comentem a ausência de algum tópico que julguem importante. Do ponto de vista da redação, observe a existência de paralelismo sintático bem como a variação e precisão dos verbos empregados no início dos tópicos. Se notar que os alunos tiveram dificuldade na realização da atividade, projete ou leia a lista sugerida no gabarito.

MODERNA

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Resposta pessoal. Sugestão: *Caso tenha interesse por filmes com atmosferas de terror bem construídas, assista a* O juízo, *com direção de Andrucha Waddington e roteiro de Fernanda Torres. Saiba, todavia, que algumas características típicas do gênero e particularmente empolgantes não estarão presentes, como os sustos e a construção progressiva de uma tensão que afinal se resolve.*

Sugerimos que os alunos sejam reunidos em duplas e troquem seus cadernos entre si para que comentem o texto de seu par, observando: 1) a coerência dos argumentos com as observações feitas por Francesca Angiolillo em seu texto; 2) as marcas de opinião; 3) o uso pertinente das formas verbais imperativas; 4) o uso de linguagem monitorada. Conceda alguns minutos para que os alunos aprimorem seus textos, peça a dois ou três deles que leiam sua produção e comente esses mesmos aspectos. Se achar conveniente, apresente o texto do gabarito como modelo.

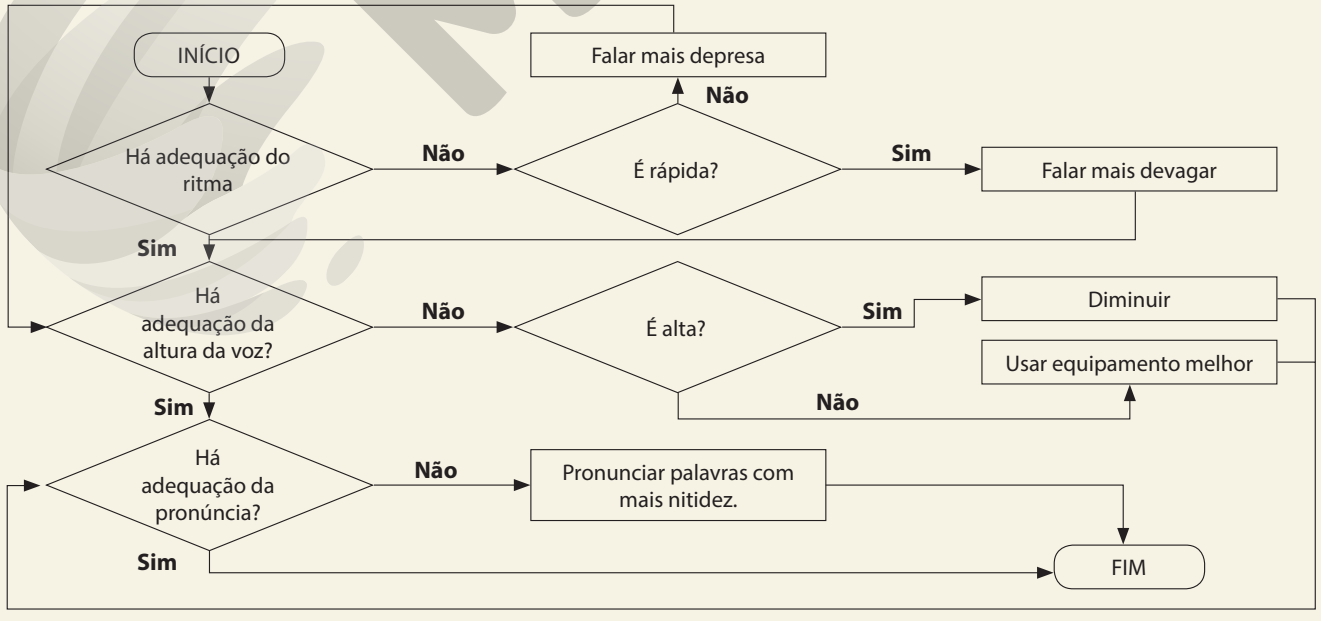
Comentário adicional sobre a seção "Experimentando ser crítico"

Caso não seja possível contar com computadores para a digitação, você pode pedir aos alunos que manuscrevam os textos, também considerando um *layout* interessante, e, posteriormente, os escaneiem 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 fixada ali envolta em plástico transparente para que seja possível retirá-la para leitura. Ela deve contar com uma capa, que pode ser feita com um mosaico de fotografias que remetam aos produtos culturais abordados nas resenhas, com um texto introdutório e um sumário.

Comentário sobre a seção "E se a gente fizesse um vídeo?"

É parte do trabalho dos especialistas em Língua Portuguesa a exploração de outras semioses, considerando que as práticas de linguagens contemporâneas tendem à complementação das linguagens e mídias (BNCC, p. 68). Cabe a nós criar oportunidades para os alunos experimentarem formas de produção, configuração, disponibilização, réplica e interação usando as novas ferramentas. Tendo em mente que muitos deles estão familiarizados com as redes sociais, mas fazem uso pouco produtivo delas, procuramos, nesta coleção, levá-los a explorar produções feitas por jovens no ambiente digital e a elaborar pequenos projetos, que possam promover uma cultura favorável ao desenvolvimento de projetos de vida. Caso os alunos e/ou a escola não disponham de equipamentos para filmagem e reprodução, considere a possibilidade de pedir um *podcast*, que pode ser produzido e exibido com tecnologia mais simples. Outra alternativa é pedir aos alunos que façam as apresentações ao vivo, diante de pequenos grupos.

Esta atividade de produção de vídeo resulta das duas etapas anteriores: o estudo do gênero resenha e a análise das características dos vídeos de apreciação de obras, proporcionada pelo estudo do "publi". A produção de apresentações apreciativas e críticas é o objetivo da habilidade EM13LP53 e demanda referências anteriores de análise dos efeitos de sentido decorrentes de elementos sonoros e de sua relação com o verbal para produção autoral, conforme a habilidade EM13LP13. Além disso, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP45, que menciona a vivência significativa do papel de vlogueiro, *booktuber*, entre outros.



MODERNA

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Deixe que os grupos discutam a questão por cerca de 15 minutos; caso a discussão tenha esfriado antes disso, interrompa essa etapa. Em seguida, um representante de cada grupo deve apresentar o posicionamento do grupo e fundamentá-lo. Espera-se que a sustentação do posicionamento inclua as discussões mobilizadas pelas várias atividades do capítulo. Faça comentários acerca das exposições, considerando não apenas o conteúdo (a consistência dos argumentos, a pertinência das soluções encontradas etc.), mas também a maneira como ocorreu a fala: altura da voz, ritmo, gesticulação etc. Acostume os alunos a receber *feedbacks* de suas apresentações, mesmo em situações menos programadas, para que desenvolvam competências necessárias à fala pública.

Capítulo 3 (EF) – Virtual *vs* real: a curadoria nos jogos

O objetivo deste capítulo é que os alunos ampliem o conhecimento que têm sobre os jogos, discutindo, especificamente, sobre as formas de interação promovidas por eles em contextos reais e virtuais. Para isso, são incentivados a refletir a respeito das consequências do uso exagerado dos jogos eletrônicos pelos adolescentes e dos preconceitos e estereótipos relacionados a esse tipo de jogo, a fim de passarem a utilizar essas tecnologias de forma consciente, crítica, criativa, ética e responsável. Ao passar por este capítulo, espera-se que os alunos também sejam capazes de qualificar os processos de escolha, isto é, sejam capazes de realizar uma curadoria no processo de escolha desses jogos, selecionando aqueles que lhes interessam tendo em vista suas necessidades e perspectivas de vida.

Dando início ao percurso didático, chama-se a atenção para o fato de os jogos fazerem parte de espaços culturais e serem uma forma comum de socialização, tanto em contextos reais como virtuais. Na sequência, os alunos são motivados a vivenciar esses jogos na seção **Bora pra quadra?**. Nesse momento, eles terão uma experiência tanto de jogo eletrônico como de jogo na quadra, ambos seguindo a proposta de promoverem a interação entre os participantes. Primeiramente, deverão escolher um jogo de *paintball* virtual que pode ser realizado na escola ou em casa. Para orientá-los nessa escolha e ajudá-los a fazê-la por meio de um processo de curadoria, algumas dicas são dadas. Em seguida, propõe-se a realização de um jogo chamado pique-queima ou *paintball* das quadras, organizado segundo as regras do pique-bandeira e dos movimentos de ataque da queimada. Encerrada a sequência de jogos, faz-se uma roda de conversa, planejada para os alunos fazerem em duplas e discutirem as seguintes questões: a primeira delas é sobre o jogo de *paintball* realizado tanto na versão virtual quanto na versão adaptada na quadra. Eles terão de dizer de qual mais gostaram, justificando a resposta. A segunda questão é mais extensa e tem vários desdobramentos (se as atividades realizadas foram voluntárias, se as regras foram flexíveis, se houve limite de tempo e espaço e como foi a interação entre os colegas durante a realização dos jogos) para que as características dos jogos sejam discutidas. Esse momento de conversa é bastante importante para os alunos que, tendo vivenciado os jogos, já são capazes de identificar as características de cada um, em vez de dependerem apenas das definições a princípio apresentadas no boxe **Lembra?**.

Na sequência, é proposto um momento de leitura em que se incitam discussões sobre aspectos positivos e negativos dos jogos eletrônicos para a saúde e a socialização a partir de dois textos: o primeiro traz informações sobre o *exergame*, principalmente nas aulas de Educação Física, ressaltando os benefícios da prática contínua desse tipo de atividade apontados por algumas pesquisas. Já o segundo texto aborda o problema da compulsão por jogos eletrônicos e as doenças ocasionadas pelo uso excessivo deles, já catalogadas pela OMS.

Chega-se, por fim, à seção **Bora pra quadra?**, momento no qual os alunos vivenciarão, primeiramente, uma experiência de jogo de dardos virtual e, na sequência, irão experimentá-lo na quadra. Depois de realizadas as atividades, faz-se uma roda de conversa, para que discutam como se sentiram em relação a cada uma das experiências, refletindo sobre o entendimento das regras do jogo (se no contexto virtual elas foram mais facilmente entendidas, contribuindo para a execução no contexto real), sobre o uso de *exergames* nas aulas de Educação Física e, considerando o aprendizado sobre jogos construído ao longo do capítulo, quais escolheriam voluntariamente em momentos de lazer com os amigos.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Pique-queima

Delimite o espaço de jogo conforme a ilustração do LE. Coloque uma bandeira no local indicado e divida a turma em dois times, que deverão ocupar seus espaços na quadra. A bandeira pode ser um pedaço de tecido de qualquer tipo (dois pedaços de tecido, um de cada cor). Caso não tenha o tecido na escola, escolha outro objeto, como, por exemplo, cones, fitas, bolas grandes. Para diferenciar as equipes, utilize coletes ou fitas amarradas nos braços.

Ao final das jogadas, abra espaço para que os alunos discutam as regras e sugiram alguma alteração, caso considerem que, por algum motivo, o jogo não esteja fluindo.

As bolas, médias ou pequenas, poderão ser de borracha, plástico (como as que são utilizadas em piscinas de bolinha), meia ou até mesmo de jornal.

As trincheiras podem ser feitas de diversos materiais, como pneus empilhados, cones, cadeiras ou bancos com colchonetes ou tatames encostados. Organize-as de forma que os alunos possam utilizá-las para se esconder ou se esquivar das bolas. Distribua as trincheiras equilibradamente, de modo que um time não tenha vantagem em relação ao outro.

Caso perceba que os alunos queimados estão ociosos por muito tempo, converse com a turma sobre a possibilidade de modificar alguma regra para que os colegas, depois de queimados, possam continuar colaborando com sua equipe. Por exemplo, aqueles que forem queimados podem ficar em uma espécie de "cemitério" lateral, dando apoio a seus colegas.

Unidade 4: *A experiência de expor*

Capítulo 1 (Arte) – Processo de criação também pode ser espetáculo

Este capítulo, inserido no campo de práticas de estudo e pesquisa e na experiência de expor, tem como objetivo

REPRODUÇÃO

apresentar aos alunos exemplos de como os artistas problematizam e expõem seus próprios processos de criação.

Dando início ao percurso proposto, instiga-se os alunos com uma série de perguntas a respeito de como um processo criativo se desenvolve, para, na sequência, realizarem uma série de três jogos cênicos proposta na seção **E se a gente jogasse?**. Tais jogos têm o propósito de trabalhar elementos como confiança, prontidão, consciência e presença cênica. Chama-se a atenção dos alunos para o fato de atividades como essas servirem para diretores e preparadores de elenco instrumentalizarem atores que vivenciarão determinado personagem ou situação. Encerrando essa primeira seção, são oferecidos dois boxes, visando ao aprofundamento das reflexões propostas após o momento de vivência realizado pelos alunos. No boxe **Sabia?**, apresenta-se uma fala de Teuda Bara, atriz do Grupo Galpão, na qual ela afirma que improvisações e ações surgidas na sala de ensaio, muitas vezes, são acopladas ao espetáculo. No boxe seguinte, o **Fala aí!**, os alunos são convocados a pensar se já aprenderam algo a partir de uma experiência inesperada, direcionando-os à análise da função dos jogos teatrais feitos anteriormente.

Em seguida, propõe-se um momento de leitura, com a apresentação de uma reportagem escrita por Maria Luísa Barsanelli, para o jornal *Folha de S.Paulo*, sobre o projeto artístico *Máquinas do Mundo*, da companhia de teatro Mundana Companhia, inspirado no romance *A paixão segundo G. H.*, de Clarice Lispector, no poema "A Máquina do Mundo", de Carlos Drummond de Andrade, e no romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Tal projeto compreende a realização de diversas atividades oferecidas ao público, como a exposição da instalação projetada para o espetáculo, ateliês de figurino e iluminação, mesa literária sobre as obras que inspiraram o projeto, não se restringindo à encenação da peça. O objetivo é que os alunos analisem e discutam essas informações trazidas pelo texto, que revelam o extenso trabalho de pesquisa envolvido na montagem de um espetáculo teatral, e percebam o papel de formação do público contido no projeto.

Na sequência, a fim de sedimentar o estudo desenvolvido na seção anterior, há um breve momento de fundamentação teórica no qual menciona-se que há uma tendência no teatro brasileiro contemporâneo de desenvolver projetos que incluam a participação do público, seja por meio de ensaios abertos, oficinas e ateliês, ou da contribuição das pessoas nos trabalhos de pesquisa e da produção de espetáculos. Depois, há dois boxes **Investigue**, o primeiro convida os alunos a pesquisarem sobre o que foram as vanguardas artísticas, concatenando o estudo desenvolvido nessa parte do capítulo; o segundo pede uma investigação sobre *Hamlet*, espetáculo em que a discussão da criação artística é proposta na própria peça, em uma cena famosa (peça dentro da peça).

Faz-se, em seguida, mais uma seção de leitura, com a apresentação de um texto sobre o monólogo *Tsunami*, que estreou em 2016, no Centro Educacional Estela dos Guimarães Trois, localizado em Planaltina, Distrito Federal. O processo de criação do espetáculo foi quase todo compartilhado com quarenta alunos do Ensino Médio dessa escola, os quais, ao longo de quatro semanas, acompanharam o trabalho do diretor e da atriz que encena a peça, fazendo diversas sugestões relativas a aspectos cenográficos e cênicos que foram incorporadas à encenação final. Esse texto oferece aos alunos mais uma oportunidade de discutirem sobre a realização de um espetáculo criado a muitas mãos.

Ao final, para que os alunos possam colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo do capítulo, propõe-se uma atividade, na seção **Expressão**, que consiste na realização de um *workshop* para desenvolverem uma sequência de ações cênicas variadas. Essa atividade começa com a leitura do trecho de uma entrevista do ator Chico Pelúcio, na qual ele fala sobre como o Grupo Galpão, companhia teatral da qual faz parte, se utiliza de *workshop* na criação cênica. Depois, os alunos se dividem em três grupos e cada um deles escolhe um tempo (passado, presente ou futuro) que inspirará as criações cênicas. Cada *workshop* deve conter a leitura de um texto literário, a leitura de um texto não literário, a narração em voz alta de uma situação escrita pelos próprios alunos, a seleção e a reprodução ou apresentação de uma canção escolhida pelos alunos, a composição de uma imagem não verbal, uma dança ou uma coreografia e a criação de uma instalação, de um ambiente para a realização da atividade. A ideia é os alunos criarem esses elementos separados e depois os juntarem, a fim de comporem a apresentação e finalizarem a atividade, conversando sobre o que fizeram e sobre como isso poderia servir para fomentar um possível espetáculo.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue" (instalação)

Instalação é uma linguagem artística que compõe um ou mais ambientes, a partir da organização/criação de elementos visuais e sonoros. O público não apenas contempla a instalação, mas imerge nela e, por vezes, interage com ela.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue" (vanguardas)

Três vanguardas particularmente influentes no teatro contemporâneo foram: o Expressionismo, que surgiu na Alemanha, em meados dos anos 1900, caracterizado pela projeção da percepção dos personagens e/ou autores nas realidades de suas obras; o Dadaísmo, oficialmente inaugurado em Zurique, em 1914, que defendia a espontaneidade e a ausência de sentido da criação artística; e o Surrealismo, movimento iniciado em Paris, na França, na década de 1920, que postulava a livre e espontânea expressão do inconsciente na arte.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue" (*Hamlet*)

O referido vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NzfkYW_UbfA>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Hamlet, peça de William Shakespeare, é uma obra central do teatro ocidental. Nela, Hamlet, príncipe da Dinamarca, investiga a morte do pai, que lhe aparece como um fantasma e diz que foi traído e assassinado pelo próprio irmão, Cláudio, que usurpou o trono e se casou com Gertrudes, mãe de Hamlet e rainha da Dinamarca.

Para comprovar a veracidade do discurso do fantasma do pai, Hamlet contrata um grupo de atores, para encenar, diante de Cláudio e Gertrudes, uma peça sobre traição e assassinato. Assim, Hamlet consegue, por meio da análise das reações de seu tio e de sua mãe, comprovar o envolvimento dos dois na trama que matou seu pai.

REPRODUÇÃO

Hamlet é, certamente, uma das peças mais conhecidas de todos os tempos, cuja complexidade permanece viva até hoje. Ressalte para os alunos que uma das grandes questões da peça é a veracidade das acusações do fantasma do pai, condição para que Hamlet sinta-se "autorizado" a se vingar do tio. A solução do príncipe, de encenar uma peça, afirma, metaforicamente, a potência que a arte tem de revelar verdades escondidas, subjacentes a uma relação ou a um conjunto de relações sociais.

Capítulo 2 (LP) – A arte de comunicar

O objetivo deste capítulo é tratar da fala pública formal, oferecendo aos alunos uma experiência no campo dos estudos e da pesquisa. Pretende-se que, ao final do percurso didático planejado, eles sejam capazes de organizar uma apresentação, valendo-se dos recursos mais apropriados para o contexto de exposição solicitado.

O percurso didático tem início com a proposta de os alunos analisarem uma palestra realizada por Patrícia Feliciano, uma especialista no tema "trabalho", e um seminário realizado por um aluno de Ensino Médio, para apresentar um trabalho escolar, pensando em três elementos: a construção do texto oral, a *performance* durante a apresentação e os recursos de apoio para a apresentação, no caso, os *slides*. Depois de aprenderem sobre os aspectos que caracterizam as falas formais públicas, deverão planejar um seminário, usando alguns dos recursos que foram ensinados.

Na segunda parte do capítulo, as formas de expor conhecimento continuam a ser foco de estudo, mas, agora, mostram-se outros recursos de apoio que podem ser usados em uma apresentação. Os alunos aprendem como apresentar um conteúdo usando apenas fotografias e depois conhecem alguns recursos tecnológicos mais recentes que são usados para efeito didático, como os *gifs* pedagógicos e a realidade aumentada. Terminam esse momento analisando um artigo de opinião, para discutirem o sentido da tecnologia na escola. Nesse texto, menciona-se que, inicialmente, houve uma fase de euforia com as possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos no desenvolvimento de atividades na escola, até perceberem que esse uso era espetacular, ou seja, eram usados apenas para impressionar, sem efetivamente serem pensados como uma forma de desenvolver habilidades e competências. Pretende-se com essa leitura instigar os alunos a refletirem sobre o que seria um uso produtivo dos recursos tecnológicos em comparação a um uso mal planejado deles.

Por fim, propõe-se, na seção **Expressão**, uma atividade prática, que consiste em os alunos produzirem um *gif* pedagógico associado a algum conteúdo que está sendo estudado no momento ou que já tenho sido estudado no ano em curso.

Comentário adicional sobre o capítulo

Neste capítulo, os estudantes entrarão em contato com gêneros textuais voltados à divulgação de conhecimentos. Estão em destaque a **palestra** e o **seminário**, com o estudo das condições específicas de produção, considerando o papel dos produtores, a interação com a audiência e os objetivos da fala. A abordagem contou com três focos centrais: a observação dos recursos cinésicos e paralinguísticos mobilizados pelos falantes, a análise da estrutura composicional e a articulação do texto verbal com as demais linguagens. Considerando a natureza hipermidiática das comunicações contemporâneas, orientamos o uso de ferramentas digitais como recurso de apoio para a comunicação de ideias em exposições orais públicas e como alternativa de exposição para as formas mais tradicionais. Caso não seja possível contar com os equipamentos necessários para as atividades, procure adaptá-las. Buscamos garantir que boa parte do estudo pudesse ser realizado sem ela.

Comentário sobre a seção "Leitura 1"

Se for possível, exiba o vídeo da palestra: do início a 30"; de 47" a 1'04; e de 5'32 a 10'36. Recomendamos duas exibições. Na primeira, oriente os alunos a tomarem nota da palestra. Em seguida, peça que resolvam, oralmente, a questão 1 de **Papo aberto sobre o texto**, avaliando se já desenvolveram habilidades relativas à escuta atenta e à compreensão dos textos orais ou se é preciso reforçá-las. Em seguida, apresente novamente o vídeo para que explorem alguns elementos relativos à fala, como o ritmo e a dicção, e à cinesia, como a gestualidade, atendendo a alguns dos aspectos da habilidade EM13LP16. Sugerimos a leitura antecipada das questões 2 e 3 da mesma seção para que saibam o que observar.

Caso não ocorra a exibição, treine a leitura ou peça isso a um dos alunos; a transcrição sugere um texto truncado, o que é minimizado quando se consideram os elementos típicos da oralidade. As questões 2 e 3 são as únicas que não podem ser respondidas com o apoio da transcrição e das imagens retiradas do vídeo.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugestão: 1. ***É melhor entender do que decorar a fala*** *– A dependência do texto escrito aumenta as chances de o falante esquecer algo em um momento de nervosismo. O bom entendimento do conteúdo permite improvisos em casos de emergência e garante maior naturalidade. Além disso, o texto é mais facilmente apreendido pelo ouvinte quando expõe algo que o falante conhece e não apenas memorizou.* 2. ***É preferível descansar no dia anterior*** *– Não dormir na véspera de uma apresentação resulta em mais cansaço e ansiedade. A partir do momento que já está seguro do conteúdo, o falante deve espairecer.*

Peça aos alunos que troquem os cadernos para avaliação. Eles devem observar se a reescrita é fiel ao conteúdo, se desapareceram as referências ao interlocutor, se o texto é mais conciso e se a linguagem é monitorada. Percorra a sala e identifique dois ou três bons exemplos, que podem ser lidos e discutidos com a turma.

Comentário sobre a seção "Leitura 3" (Papo aberto sobre o texto – questão 6)

Alguns materiais, como os *gifs* pedagógicos e as fotografias aumentadas, são de fácil acesso, bastando que o estudante seja movido por sua curiosidade. Os aplicativos de realidade aumentada não são tão comuns, mas há algumas possibilidades. Entre, por exemplo, neste artigo da BBC – <https://www.bbc.co.uk/taster/pilots/civilisations-ar> (é possível ler o texto em português. Acesso em: 9 jun. 2020) – e veja explicações de como baixar um aplicativo de RA em um celular para conhecer artefatos de coleções pertencentes a vários museus. Se possível, reserve algum tempo para que os alunos, usando

CÓPIA

seus celulares, procurem exemplos de materiais alternativos, produzidos com o apoio da tecnologia, para os estudos que estão realizando no momento, em qualquer disciplina. Eles podem indicar os melhores à turma.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

O debate no grupo é suficiente para que os alunos avancem na reflexão já proposta pela **Leitura 3** e contextualizem as atividades realizadas na sequência do capítulo. Será interessante, na discussão, que compreendam que a especialista não se refere apenas à tecnologia mais recente; o rádio, a televisão e o telefone, por exemplo, já foram tecnologias incorporadas às rotinas e recursos para a relação com o mundo, o que explica a generalização feita por ela. Também é relevante que discutam a ideia de que a tecnologia não apenas responde às necessidades de nossa rotina, mas também constrói essa rotina, e que determinem o limite saudável disso. Passe pelos grupos para ouvir parte da discussão e, se for o caso, lance perguntas para ampliar a reflexão.

Capítulo 3 (EF) – Vamos recriar jogos?

O objetivo deste capítulo é que os alunos experimentem, analisem, recriem e exponham os jogos presentes em seu contexto sociocultural, a fim de ampliar suas reflexões e ações diante dessas práticas corporais. Além disso, por meio da organização de um festival, planejado para acontecer ao final do percurso didático, espera-se que os alunos exerçam sua cidadania e o seu protagonismo comunitário.

As atividades têm início com a apresentação de um texto teórico, no qual os alunos conhecem algumas possibilidades de categorização de tipos de jogos (simbólicos, tradicionais, cooperativos, de tabuleiro e os eletrônicos). O objetivo é que reflitam sobre os jogos que praticam em seu cotidiano. Trata-se de um texto bastante importante dentro do capítulo, pois ele norteia o desenvolvimento das atividades propostas na sequência.

Na seção **Bora pra quadra?**, os alunos terão a oportunidade de vivenciar cinco jogos de três das categorias mencionadas no texto anterior. A atividade 1 é um jogo tradicional ("Taco"), a atividade 2 é um jogo cooperativo ("Ordem no banco") e a atividade 3 é de um jogo de tabuleiro, o "Batalha naval", que, em vez de ser realizado em um tabuleiro pequeno, será adaptado para acontecer em um gigante, na quadra. Depois, na seção **E se a gente recriasse um jogo?**, os alunos são convidados a criar jogos, tendo como parâmetro as classificações conhecidas no texto que abre o capítulo e a vivência experimentada na seção anterior. Eles devem se organizar em grupos de cinco componentes e é fundamental que sejam orientados a criar jogos que promovam atividade corporal. Além disso, precisam preencher uma ficha (ela consta no capítulo) com informações sobre os jogos criados. Finalizada a etapa de elaboração, os grupos apresentam os jogos aos colegas na quadra para que, posteriormente, haja um momento de avaliação e de aprimoramento deles. Feitos os ajustes recomendados pelos colegas, os grupos, novamente, fazem os jogos, que, dessa vez, serão filmados sob a supervisão do professor, que também ficará responsável por disponibilizar a toda a turma os registros feitos.

Propõe-se que os estudantes, com base na aprendizagem construída ao longo do capítulo, produzam um festival de jogos. Para a realização desse festival, os alunos precisarão, primeiramente, escolher os jogos, pensando no envolvimento de toda a comunidade escolar. Sendo assim, devem escolher aqueles que podem ser praticados por pessoas de diferentes faixas etárias e condições físicas. Depois, passa-se à etapa de organização, que compreende a divisão de tarefas, a fim de haver grupos responsáveis por cada componente do evento: secretaria, apoio, arbitragem, jornalismo etc. No dia do evento, recomenda-se que todos os detalhes planejados pelos alunos sejam informados ao professor, para que ele possa gerir qualquer tipo de conflito, evitando imprevistos.

O momento de leitura apresenta um texto que relata um evento acontecido no Rio de Janeiro, quando um grupo de pessoas se reuniu para praticar jogos frequentemente realizados na infância. O evento foi gravado e disponibilizado na internet, ganhando grande repercussão e inspirando outras pessoas a fazerem o mesmo. O propósito desse texto é dar suporte a uma discussão a respeito da presença de jogos tradicionais no cotidiano e da possibilidade de mobilizar a comunidade para jogá-los. Os alunos serão orientados a se posicionarem, entre outros aspectos, sobre a importância de haver espaços públicos para a prática de jogos e sobre a importância do resgate dos jogos tradicionais.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Deixe que os alunos montem seu campo de jogo, seguindo as instruções. Caso a escola não tenha os materiais para o jogo (taco, bola e tripé de madeira), peça a eles que levem cabos de vassoura e garrafas PET (também podem ser latinhas). Utilize a bola de tênis, caso a escola não tenha pequenas bolas de borracha. É interessante realizar esse jogo em um espaço grande, para que todos os alunos possam vivenciá-lo ao mesmo tempo. Caso não seja possível, organize-os no espaço disponível e, se for preciso, delimite um tempo para que o jogo ocorra e haja um rodízio, de modo que todos experimentem o taco. Os jogos tradicionais podem receber nomes e regras distintas, de acordo com o contexto em que são desenvolvidos. Por isso, é importante frisar que as regras descritas a seguir podem ser diferentes das conhecidas por você e pelos alunos e podem ser adaptadas. Nesta atividade serão desenvolvidas as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Comentário adicional sobre a seção "E se a gente recriasse um jogo?"

Momento de apresentar

O objetivo é que essa experiência ocorra em um espaço da comunidade, fora do ambiente escolar; porém, se encontrar empecilhos, tente promover esse festival na escola. Você pode escolher uma turma ou mais do mesmo ano escolar para organizarem o evento. Cada equipe de trabalho pode contar com alunos de diferentes turmas. Organize a votação, entre os alunos, para a escolha do(s) jogo(s). Além de você, eleja mais duas pessoas da escola (alunos, professores ou outros funcionários) para auxiliarem na gestão e coordenação do evento, a fim de organizar as equipes de trabalho, tomar decisões importantes e gerenciar imprevistos.

MANUAL DO PROFESSOR

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: 25 jun. 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. 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).

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.

REPRODUÇÃO

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.

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.

GOULEMOT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (dir.). *Práticas da leitura*. Iniciativa de Alain Paire. Tradução de 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 de 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.

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.

MODELO

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.

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.

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.

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.

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 de 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 de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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 de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*. 2. ed. Tradução de 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.

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 de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EM 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 SE SITUAR!

as experiências de se *posicionar*, de não temer o *novo*, da *curadoria* e da *exposição*

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

1ª edição

São Paulo, 2020

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: urbazon/Getty Images
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Rodolpho de Souza, Tiago Gomes
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Luciana Garcia, Márcia Leme, Marina Andrade, Vera Rodrigues
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Carol Böck, Marcia Sato
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 *se situar* no mundo, acessando diferentes linguagens e criando por meio delas. Para isso, vocês serão chamados a mergulhar nas experiências de *se posicionar* (porque é necessário ter atitude na vida), *do novo* (porque o mundo não para de mudar), *da curadoria* (para saber escolher) e *de expor* (porque não se pode ter medo de se mostrar). 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.

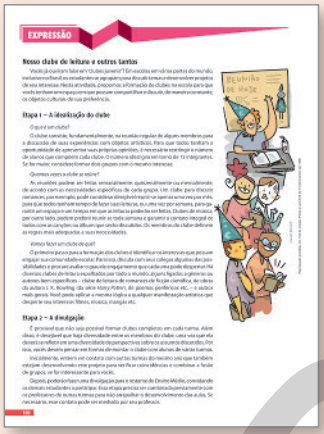
Em **Se eu quiser aprender +**, você amplia e aprofunda seu conhecimento sobre um tópico específico.

Em **Experimentando**, você é orientado na produção de textos relacionados às experiências propostas.

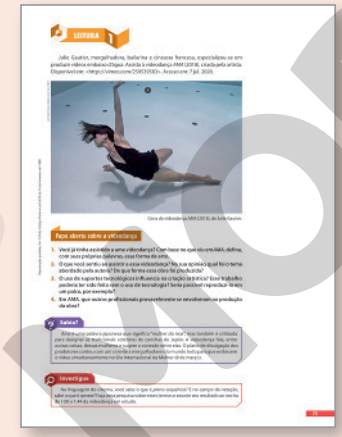
Em **E se a gente...?**, você tem a oportunidade de realizar atividades de criação, pesquisa, discussão etc. a partir de propostas diversificadas.

NOTERNA

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?** –, para se conscientizar das habilidades do pensamento computacional – **É lógico!** – e para evidenciar pontes entre atividades e textos de diferentes capítulos – **Tá Ligado!**.

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 nessa prova tão importante para seu projeto de vida.

Sumário

Apresentação 3

Conheça seu livro 4

UNIDADE 1 – A experiência de se posicionar 9

Capítulo 1 Quando a música é posicionamento 10
Leitura 1. "Jack *soul* brasileiro"*, Lenine 10
E se a gente pesquisasse músicas com posicionamento político? 12
Leitura 2. "Visual", Neném e Pintado 13
Bate-papo de respeito – Beth Carvalho 15
Expressão – *Um festival para pensar a crítica* 16

Capítulo 2 Preparando minha atuação política 17
E se a gente enfrentasse a perda de um direito? 17
Experimentando escrever uma carta aberta 17
E se a gente pesquisasse? 19
Bate-papo de respeito – Pedro Gorki 20
Experimentando ser publicitário 21
Leitura 1. Tirinha, Savron 24
Leitura 2. *Grêmio estudantil*, A. M. Medeiros 25
Se eu quiser aprender + ... 28
A indicação das fontes de pesquisa 28
Desafio de linguagem – Citação e indicação da fonte de pesquisa 28
Expressão – *O grêmio em minha escola* 29

Capítulo 3 Por que não praticar o *skate*? 33
Bora pra quadra? – Movimentos associados à prática do *skate* 33
Leitura
Texto 1 – *Das ruas para os Jogos Olímpicos? Dinâmicas em torno da prática do* skate, M. B. Olic 35
Texto 2 – *Preconceito ainda persegue* skate *no país*, H. Munhos 37
E se a gente fizesse uma charge? 38

UNIDADE 2 – A experiência do novo 39

Capítulo 1 Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público 40
Leitura 1. "Parangolés", H. Oiticica 41
E se a gente criasse esculturas efêmeras? 44
Leitura 2. "O jardim" (*performance*), R. Maia 45
Bate-papo de respeito – Marina Abramović 47
Expressão – *Ação performática – corpo-objeto* 48

Capítulo 2 A literatura acontecendo agora 50
Leitura 1
Texto 1 – Webquadrinho, Fefê Torquato 50
Texto 2 – Instapoema, Ryane Leão 51
Leitura 2. "O pai da menina morta", T. Ferro 53
Se eu quiser aprender + ... 56
A fragmentação nas narrativas contemporâneas 56
Desafio de linguagem – Emprego da fragmentação 56
Leitura 3. *Domingo*, J. A. Carrascoza 56
Experimentando escrever um miniconto 58
E se a gente pesquisasse contos ainda menores? 59
Leitura 4
Texto 1 – "Delegado Tobias 1: o assassinato do autor" / "Delegado Tobias 2: delegado Tobias & delegado Jeremias", R. Lísias 60
Texto 2 – "Delegado Tobias 5: os documentos do inquérito", R. Lísias 62
Bate-papo de respeito – João Paulo Cuenca 64
Leitura 5. *Hip-hopnotizado*, F. Brazza 64
Expressão – *Dialogando com sua biblioteca cultural* 67

Capítulo 3 O que há de novo em saltar e balançar? 68
Leitura
Texto 1 – *Para os professores aventureiros: qual o estado psicológico de quem pratica esportes de risco?*, P. Cunácia 68
Texto 2 – *O que é o pêndulo humano* 69
Bora pra quadra? – Vivência do *rope swing* 70
E se a gente apreciasse esteticamente esses movimentos? 72

* Os títulos deste Sumário sem o destaque itálico ou negrito indicam o assunto tratado, para facilidade de localização.

MODERNA

UNIDADE 3 – A experiência da curadoria.... 73

Capítulo 1 **Dançar, filmar, selecionar...** 74

Leitura 1. "AMA" (videodança), J. Gautier 75

Bate-papo de respeito – Julie Gautier 76

E se a gente criasse uma videodança? 76

Leitura 2. *Dança em Foco – Festival Internacional de Vídeo e Dança* 80

Expressão – *Nossa Mostra de Videodança* 82

Capítulo 2 **Uma seleção não aleatória** 83

Leitura 1. *Yoshi's Crafted World Review: o* game *mais charmoso já feito (Nintendo Switch)*, B. Penilhas 83

Leitura 2. *"O juízo" é tentativa honesta, ainda que imperfeita, de visão nacional do terror*, F. Angiolillo 87

Se eu quiser aprender + ... 89

A expressão de juízos de valor 89

Desafio de linguagem – Emprego do modo imperativo para estabelecer interlocução 89

Experimentando ser crítico 90

E se a gente fizesse uma *playlist* comentada? 91

Artistas montam playlist *com músicas em homenagem ao aniversário de Recife e Olinda*, G. Albuquerque 92

Leitura 3. "Publi", I. Lubrano 93

E se a gente fizesse um vídeo? 95

Leitura 4. *Custa falar mal?*, R. S. Gabriel 97

Bate-papo de respeito – Paulo Roberto Pires 99

Expressão – *Nosso clube de leitura e outros tantos* 100

Capítulo 3 **Virtual *vs* real: a curadoria nos jogos** 102

Bora pra quadra?

Paintball *virtual* 102

Pique-queima 103

Bate-papo de respeito – Marc Prensky 104

Leitura

Texto 1 – *A ciência e os* videogames, V. França 104

Texto 2 – *A compulsão pelo jogo digital*, V. França 105

Bora pra quadra?

Jogo de dardos virtual 107

Jogo de dardos real 107

UNIDADE 4 – A experiência de expor....109

Capítulo 1 **Processo de criação também pode ser espetáculo** 110

E se a gente jogasse? 110

Leitura 1. *Grupo une teatro, artes e literatura para mostrar engrenagens cênicas*, M. L. Barsanelli 114

Leitura 2. "Tsunami", A. F. Garcia 116

Expressão – *Refletindo sobre o tempo* 117

Capítulo 2 **A arte de comunicar** 119

Leitura 1. *O futuro da força de trabalho*, P. Feliciano 119

Leitura 2. Apresentação oral, P. H. Costa e Silva 122

Se eu quiser aprender + ... 125

A mobilização do ouvinte 125

Desafio de linguagem – Emprego de estruturas de generalização 126

E se a gente aprimorasse os *slides*? 127

Experimentando falar em público 129

E se a gente fotografasse? 134

Artigo de divulgação científica, A. C. Gaudio 134

Leitura 3

Texto 1 – *Planeta Terra* / "Gif!" 135

Texto 2 – Realidade aumentada 136

Bate-papo de respeito – Jane Reolo 137

Leitura 4. *Opinião: O digital não educa, é preciso educar para a tecnologia*, P. X. Mendonça 137

Expressão – *Criando um* gif 139

Capítulo 3 **Vamos recriar jogos?** 140

Bora pra quadra?

Atividade 1 – *Jogo tradicional: Taco* 140

Atividade 2 – *Jogo cooperativo: Ordem no banco* 141

Atividade 3 – *Jogo de tabuleiro: Batalha-naval gigante* 142

Leitura. *Vídeo que incentiva brincadeiras de rua atinge 2 milhões de visualizações no Facebook em apenas 48h*, G. Sanfilippo 143

E se a gente recriasse um jogo? 144

MODERNA

ESPECIAL Enem 146

A construção de argumentos 146

- **Se eu quiser aprender + ... 147**
  Desafio de linguagem 148
- **Experimentando simular uma redação do Enem 149**
  Textos motivadores 149
  Proposta de redação 150

Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC 152

Referências bibliográficas 159

MODERNA

UNIDADE

1

A experiência de se posicionar

Política é tanta coisa... Quando experienciamos um posicionamento político e defendemos democraticamente nossas ideias, saímos do conforto da esfera íntima para nos arriscar no espaço coletivo. Convidamos você, nesta unidade, a expressar pontos de vista pela música, a discutir os direitos conquistados pelo jovem, a se envolver nas decisões da escola por meio de organizações como o grêmio e a refletir sobre como ações aparentemente não políticas, como a prática do *skate*, podem representar também um posicionamento.

A cantora Tulipa Ruiz tem usado suas canções para se posicionar como mulher e defender o respeito.

ADRIANO VIZONI/FOLHAPRESS

CAPÍTULO 1

Leia uma explicação sobre o percurso do capítulo no **Suplemento para o professor**.

Quando a música é posicionamento

Este capítulo propõe um trabalho relacionado ao campo de atuação na vida pública e tem como objetivo investigar canções que mostram uma posição política dos artistas. Está em diálogo com as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604.

Além do prazer e da alegria que a música nos proporciona, você já pensou que ela pode manifestar um posicionamento político e, assim, expressar o que você gostaria de dizer?

Ao estudar a história da música brasileira, especialmente a de nosso cancioneiro, observamos que muitos compositores conceberam suas letras com o objetivo de exprimir direta (quando isso era possível) ou indiretamente uma posição sobre determinado assunto. É o que veremos neste capítulo.

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.

Investigue

Você conhece Jackson do Pandeiro? Faça uma pesquisa sobre quem é esse artista e sua importância para a música brasileira. Quais foram suas canções mais famosas? Qual estilo ou gênero musical ele cultivava?

SEBASTIÃO MARINHO/AGÊNCIA O GLOBO

Jackson do Pandeiro (1919-1982), músico paraibano, 1972.

Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

1. Resposta pessoal. A semelhança sonora entre o título "Jack *soul* brasileiro" e a frase "Já que sou brasileiro". Comente que Lenine faz uma referência e homenagem ao músico, cujo nome artístico, no início da carreira, era apenas Jack, como aparece no título da canção. A palavra inglesa "*soul*", além de um gênero musical, significa "alma", levando à compreensão de que Jackson do Pandeiro representa a "alma da música brasileira".

2. A letra trata de forma satírica da influência da música estadunidense na cultura popular brasileira – a palavra "*bebop*", por exemplo, remete ao *jazz*, gênero musical surgido nos EUA, que fazia muito sucesso nos anos 1950. Também enfatiza que a influência cultural entre os dois países deveria ser mútua, em pé de igualdade, e impõe condições para o Brasil aceitar a influência estrangeira: os EUA também teriam de absorver o samba em seu *jazz*.

LEITURA 1

O objetivo desta atividade é mostrar aos alunos a possibilidade de a música manifestar um posicionamento político. Para isso, trabalharemos uma canção de Lenine que, ao homenagear o cantor e compositor Jackson do Pandeiro, faz uma defesa da cultura popular brasileira e, ao mesmo tempo, apresenta uma reflexão sobre a influência estrangeira em nossa cultura. Esta atividade dialoga com as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Ouça a canção "Jack *soul* brasileiro", do cantor, compositor e instrumentista pernambucano Lenine, que faz parte do álbum *Na pressão* (1999). Você pode escutá-la em: <https://www.youtube.com/watch?v=iVcVS1OPWR8>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VAN CAMPOS/FOTOARENA

O cantor e compositor pernambucano Lenine, 2019.

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

Papo aberto sobre a canção

1. **Lenine é um compositor conhecido e respeitado pela riqueza de suas letras. Você consegue identificar qual é o jogo de palavras que ele criou em "Jack *soul* brasileiro"?**
2. **Leia os versos transcritos a seguir.** 10

"Eu só ponho o *bebop* no meu samba / Quando o Tio Sam pegar no tamborim / Quando ele pegar / no pandeiro e no zabumba / Quando ele entender / Que o samba não é rumba / Aí eu vou misturar / Miami com Copacabana / Chiclete eu misturo com banana / E o meu samba, e o meu samba vai ficar assim…"

LENINE. Jack *soul* brasileiro. Intérprete: Lenine. *In*: LENINE. *Na pressão*. [S.l.]: Sony BMG, 1999. 1 CD. Faixa 1.

Lenine retirou esses versos quase na íntegra da canção "Chiclete com banana", composta por Gordurinha e Almira Castilho, e gravada por Jackson do Pandeiro em 1959. Qual é o posicionamento político presente nesses versos?

Por dentro da canção

1. O eu lírico da canção defende que ser brasileiro significa temperar sua música com muitas influências, da mesma maneira que Lenine insere em seu "picadeiro" rítmico alfaias do maracatu, violões, o zabumba do baião e do xaxado, além de timbres de baixo elétrico, sanfona, triângulo, bateria etc.

1. Do ponto de vista instrumental, "Jack *soul* brasileiro" é uma canção bastante rica. Logo em seus primeiros versos, percebemos tambores (alfaias) usados no maracatu, porém, eles estão *sampleados*. Há, ainda, a presença de dois violões, do zabumba (tambor bastante utilizado no baião e no xaxado), além de timbres de baixo elétrico, de sanfona e sons percussivos diversos (triângulo, bateria e até "vozes"), que foram programados ou *sampleados* eletronicamente.

Que relação você estabelece entre essa diversidade rítmica e versos como "Jack *soul* brasileiro / Do tempero, do batuque / Do truque, do picadeiro / E do pandeiro, e do repique / Do pique do *funk rock* / Do toque da platinela / Do samba na passarela / Dessa alma brasileira"?

2. Leia os versos a seguir. 2c. Jackson do Pandeiro ficou famoso por dominar vários ritmos nordestinos e por ter realizado uma fusão bem-sucedida de coco com samba.

"Quem foi? / Que fez o samba embolar? / Quem foi? / Que fez o coco sambar?"

a) As palavras "embolar" e "coco" remetem a dois ritmos populares. Quais são eles?
A embolada e o coco.

b) Qual é a origem desses ritmos e em que eles consistem?

c) Que relação pode ser estabelecida entre Jackson do Pandeiro, homenageado na canção, e esses ritmos citados por Lenine?

3. O valor da canção de Lenine está justamente no fato de misturar ritmos e estilos para fazer sua homenagem e marcar uma posição política.

Agora, teste sua "biblioteca cultural" musical.

a) Você reconhece algum ritmo ou gênero de música popular brasileira na canção de Lenine? Como ele se manifesta?

b) Você consegue identificar alguma influência estrangeira nessa canção? Qual?

c) É possível perceber elementos da cultura popular brasileira ou de gêneros musicais estrangeiros na voz de Lenine?

4. O eu lírico de "Jack *soul* brasileiro" afirma que, ao cantar seus versos, sobe em um "ringue" simbólico e estabelece uma luta entre a riqueza das tradições brasileiras, representada, entre outros, por Jackson do Pandeiro, e a influência estrangeira em nossa música. O sujeito poético também admite que tem consciência de que o "país do *swing*" é o "país da contradição". Ao afirmar isso, que posição crítica ele assume em relação ao Brasil? Você concorda com essa posição? Justifique. Resposta pessoal. O eu lírico assume a posição de um artista que sabe que o Brasil possui uma imensa riqueza rítmica musical, de que é exemplo o Carnaval, mas, ao mesmo tempo, é o país das desigualdades sociais.

5. Leia este comentário de Lenine.

"A música brasileira é um bicho com muitas cabeças, muitas pernas, quase uma anomalia. É um animal que a gente não sabe definir o que é. São muitas coisas, muitas expressões, e eu não ouso tentar defini-las. Apenas sigo fazendo parte de um grupo que compõe e faz músicas achando que isso pode ser alguma coisa além do entreter."

3b. É possível identificar a influência do *soul* estadunidense, um gênero de música popular de origem afro-americana que se desenvolveu nos anos 1950 e 1960 e é caracterizado pelo ritmo dançante e lirismo dos cantores. Um bom exemplo é a música de Ray Charles (1930-2004).

Entrevista dada por Lenine em: MORAES, Ana Tereza. Lenine e a música que vai além do puro entretenimento. *Leia Já*, 11 dez. 2017. Disponível em: <https://www.leiaja.com/cultura/2017/12/11/lenine-e-musica-que-vai-alem-do-puro-entretenimento/>. Acesso em: 4 jul. 2020.

Nesse comentário, Lenine revela uma crítica a qual tipo de música?
Lenine critica a música efêmera, que serve ao entretenimento, mas não à reflexão.

Lenine é um artista múltiplo, de carreira sólida e consagrada na música popular brasileira, tendo recebido diversos prêmios. Além de suas canções já terem sido gravadas por grandes nomes da música, como Gilberto Gil, Maria Bethânia e Milton Nascimento, Lenine possui 14 álbuns lançados, entre gravações de estúdio, registros ao vivo, trilhas sonoras e parcerias com outros artistas. É conhecido por suas letras sensíveis e inteligentes, mas bastante críticas, por cantar e tocar muito bem violão e por fundir recursos eletrônicos (*samplers* e baterias eletrônicas) e internacionais com elementos da cultura popular brasileira.

Lembra?

Samplear é usar um material pré-gravado, geralmente de outro artista ou álbum, modificado eletronicamente.

Fala aí!

Com base na reflexão que você fez sobre a letra da canção "Chiclete com banana", qual é a sua opinião quanto à influência da música estadunidense na cultura popular do Brasil?

Estimule a reflexão dos alunos sobre os pontos positivos e negativos da influência da indústria cultural estadunidense sobre a cultura popular brasileira, discutindo se é possível absorvermos outras culturas e, ao mesmo tempo, preservarmos a nossa, como defendeu Oswald de Andrade em seu *Manifesto antropófago*, de 1928.

2b. O coco é uma dança de roda e também um ritmo musical de origem africana e indígena, surgido na segunda metade do século XVIII na região Nordeste do Brasil. Um "mestre cantadô" puxa os cantos, que são repetidos por um coro acompanhado de instrumentos de percussão, como o pandeiro e o triângulo, ou apenas das palmas dos participantes. Já a embolada consiste em um duelo entre dois "cantadores" que improvisam versos rápidos e difíceis, no estilo dos trava-línguas, acompanhados do pandeiro. A combinação do ritmo do coco com os improvisos dos emboladores deu origem ao coco de embolada.

3a. Sugestão: Logo no início da canção há uma referência ao maracatu. Em "Tião? – Oi… / Foste? – Fui", surge ao fundo o som de um triângulo (instrumento de percussão nordestino que foi *sampleado*), reproduzindo o padrão rítmico usado tanto no coco de embolada como no forró e no baião.

Biblioteca cultural

Assista a uma apresentação histórica de Jackson do Pandeiro cantando "Chiclete com banana". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GnXKJnEJZeA>. Acesso em: 4 jul. 2020.

3c. Lenine canta com o lirismo e o estilo do *soul*, mas na entrada dos versos "Tião? – Oi… / Foste? – Fui", citados da canção "Cantiga de sapo", de Jackson do Pandeiro, o cantor adota o estilo vocal de "pergunta e resposta", bastante comum na música nordestina. Já nos versos seguintes, Lenine adota um estilo de canto rápido e repleto de trava-línguas, comuns na música dos emboladores nordestinos ("Já que sou brasileiro [...] Na zoeira da banguela"). Após a reprodução adaptada dos versos de Jackson do Pandeiro em "Eu só ponho o *bebop* no meu samba / Quando o Tio Sam pegar no tamborim [...]", Lenine retoma, no final da música, o estilo de canto próximo do *soul* ao cantar "A ema gemeu".

Os versos "Quem foi? / Que fez a ema gemer na boa?" fazem referência à canção "O canto da ema" e seu famoso verso "A ema gemeu no tronco do juremá". Já os versos "Quem foi? / Que fez do sapo cantor de lagoa?" fazem referência à canção "Cantiga de sapo", citada literalmente por Lenine. Essas canções de Jackson do Pandeiro estão disponíveis, respectivamente, em: <https://www.youtube.com/watch?v=MlXPAWo9Sb0> e <https://www.youtube.com/watch?v=PKYBJg6Vrd4>. Acessos em: 4 jul. 2020.

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

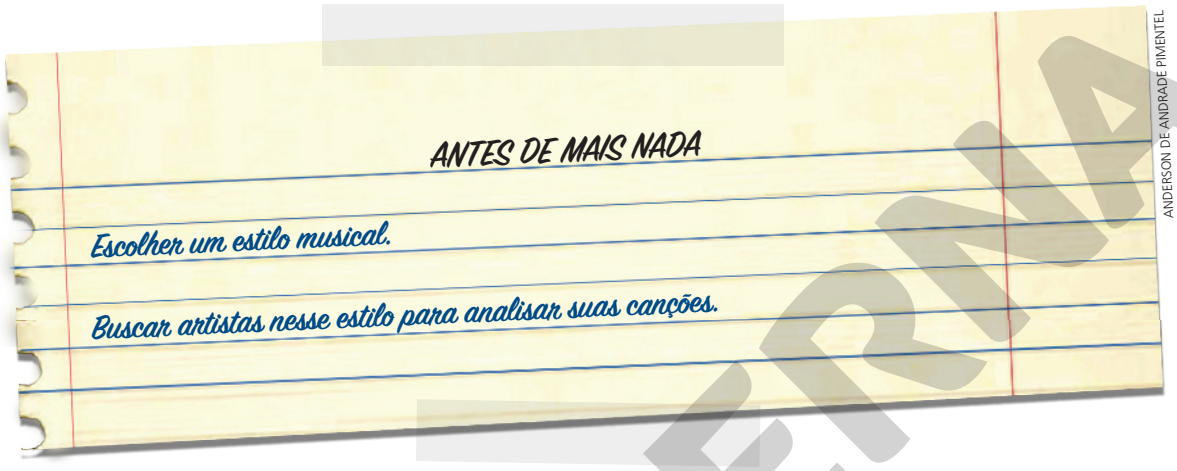
MODELO

E SE A GENTE...

PESQUISASSE MÚSICAS COM POSICIONAMENTO POLÍTICO?

Esta atividade dialoga com a habilidade EM13LGG604, relativa à compreensão de relações entre práticas artísticas e os universos social e político.

Nesta atividade, você vai investigar uma outra canção que manifeste um posicionamento político. Além do conteúdo da letra, vai pesquisar o contexto histórico da canção, assim como a carreira do artista ou grupo que a produziu e avaliar se o estilo musical contribui para esse posicionamento. Para isso, organizem-se em um grupo de cinco integrantes.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

Tempo de pesquisa

Peça aos alunos que iniciem a atividade citando e comentando letras que eles já conhecem que contenham algum tipo de posicionamento político.

1. **Após a definição do estilo musical que o grupo vai trabalhar, pesquisem músicas com posicionamento crítico político, social, artístico etc. dentro desse estilo.**
2. **Façam um recorte temporal: década de 1960, 1970, 1980, 1990, anos 2000 ou uma produção atual.**
3. **Selecionem o compositor ou grupo para realizar a análise de uma de suas canções. Algumas sugestões: Ana Cañas, Tom Zé, Karina Buhr, Geraldo Vandré, Karol Conka, Chico Buarque, Caetano Veloso, Legião Urbana, GEO, Plebe Rude, Lueji Luna, Titãs, Mc Soffia, Mart'nália, Racionais MC's, Pitty, Rita Lee, Emicida, Bia Doxum, Projota etc.**

Tempo de escuta

- Ouçam atentamente a canção escolhida prestando atenção nos seguintes itens:

a) Qual é o conteúdo da letra?

b) Que tipo de posicionamento político o artista manifesta?

c) Qual é o estilo musical da canção (samba, *rap*, *rock*, MPB etc.)? O estilo contribui para a manifestação desse posicionamento?

d) Como é a parte instrumental da canção?

Tempo de anotação

1. **Discutam os aspectos levantados no Tempo de escuta e anotem todas as informações importantes.**
2. **Caso vocês não conheçam o significado de alguma palavra na letra da canção, pesquisem em um dicionário.**
3. **Organizem a canção em partes, de acordo com a letra e com os aspectos musicais.**
4. **Analisem a letra da canção verso a verso.**
5. **Identifiquem o posicionamento político presente na canção.**
6. **Pesquisem sobre a trajetória do artista escolhido e escrevam um resumo de sua carreira.**

Tempo de preparar a apresentação

1. **A partir das pesquisas e anotações, façam um esquema para guiar a apresentação em sala de aula. Ela deve durar no máximo 30 minutos.**
   - **a)** Apresentem uma breve biografia do artista.
   - **b)** Justifiquem a escolha da canção.
   - **c)** Analisem o posicionamento político da letra.
   - **d)** Analisem a parte musical da canção.
2. **Dividam a apresentação entre os colegas do grupo definindo qual trecho cada um vai falar.**
3. **Ensaiem antes para ter certeza de que a apresentação não passará de 30 minutos.**

Tá ligado!

No Capítulo 2 da Unidade 4 são estudadas técnicas para apresentações públicas. Consulte-o!

Tempo de apresentar o resultado da pesquisa

1. **Com o professor, definam a data para realizar as apresentações.**
2. **Sorteiem a ordem de apresentação dos grupos.**
3. **No final, organizem uma roda de conversa para discutir o posicionamento político presente em cada uma das canções escolhidas.**

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

LEITURA 2

13 Ouça a canção "Visual", composta por Neném e Pintado, presente no álbum *De pé no chão* (1978), da sambista carioca Beth Carvalho (1946-2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R9kK9zK675Y>. Acesso em: 23 jun. 2020.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *De pé no chão* (1978), da cantora Beth Carvalho.

O objetivo desta atividade é apresentar aos alunos a potência crítica de um samba, por meio da canção "Visual", interpretada pela cantora Beth Carvalho. Essa canção apresenta uma crítica à comercialização e elitização do Carnaval e a consequente exclusão de pessoas menos favorecidas de uma das mais importantes festas populares do país.

Papo aberto sobre a canção

1. **Na sua opinião, um gênero musical como o samba, geralmente associado à festa e à alegria, pode ser um veículo de posicionamento político? Justifique sua resposta.**

   Resposta pessoal. Insista na apresentação de argumentos e exemplos.
2. **Que posicionamento político é apresentado no samba "Visual"?**

   2. A letra critica a comercialização dos desfiles das escolas de samba e defende que o samba, "Depois que o visual virou quesito", "perdeu a sua pujança ao curvar-se à circunstância imposta pelo dinheiro".
3. **Leia atentamente os versos a seguir.**

"E o samba que nasceu menino pobre / Agora se veste de nobre / No desfile principal / Onde o mercenarismo impõe a sua gana / E o sambista que não tem grana / Não brinca mais o Carnaval."

NENÉM; PINTADO. Visual. Intérprete: Beth Carvalho. *In*: BETH CARVALHO. *De pé no chão*. [S.l.]: RCA, 1978. 1 CD. Faixa 2.

Como você interpreta esses versos? Você concorda com a afirmação de que quem não tem dinheiro acaba sendo impedido de desfilar em uma escola de samba ou mesmo de assistir ao desfile no Carnaval?

Fala aí!

Leia atentamente os versos: "E o sambista / Que mal ganha pra viver / Até mesmo o desfile / Lhe tiraram o prazer de ver". O samba é um dos gêneros musicais mais tradicionais de nosso país. Você acha que os sambistas (compositores e intérpretes) não são suficientemente valorizados em nossa cultura?

Pergunte aos alunos que contato têm com o samba e se, na opinião deles, o samba perdeu popularidade com o crescimento de outros gêneros.

Sabia?

Na década de 1970, Beth Carvalho passou a frequentar uma roda de samba na sede do bloco carnavalesco Cacique de Ramos, no subúrbio do Rio de Janeiro. A cantora ficou impressionada com a originalidade dos instrumentistas da roda e os convidou para gravar profissionalmente pela primeira vez. O resultado foi o álbum *De pé no chão*. Após a gravação do disco, os músicos formaram o famoso grupo de samba Fundo de Quintal.

3. Resposta pessoal. Enfatize aos alunos que a letra dessa canção faz uma crítica muito comum em algumas comunidades ligadas às escolas de samba. As pessoas mais pobres que passam o ano inteiro envolvidas na preparação do desfile acabam não tendo dinheiro para desfilar. Algumas escolas de samba reservam uma cota nos desfiles para membros mais pobres da comunidade, mas isso não resolve o problema.

I) Tamborim: pequeno instrumento de percussão constituído de uma membrana esticada sobre uma armação metálica. É tocado com uma baqueta.

II) Chocalho ou ganzá: instrumento de percussão de vários tamanhos e tipos que consiste em um recipiente oco com pequenos objetos em seu interior. É tocado agitando o instrumento.

III) Repique de mão: instrumento médio de percussão com formato cilíndrico e constituído de uma membrana esticada. É tocado com as mãos.

IV) Pandeiro: instrumento de percussão de vários tamanhos, constituído de uma pele esticada em um aro circular. Ao redor do aro, são inseridas platinelas duplas de metal. É tocado com as mãos.

V) Tam-tam: instrumento de percussão que consiste em um tambor de formato cilíndrico com uma pele esticada em uma de suas extremidades. É tocado com as mãos.

VI) Cuíca: instrumento de percussão em formato cilíndrico e constituído de uma membrana esticada com uma haste de madeira presa no centro da membrana pelo lado interno. É tocado com uma mão na parte interna friccionando a haste de madeira com um tecido molhado e a outra mão na parte externa aumentando ou diminuindo a pressão da membrana.

Investigue

Você sabe o que é *pagode*? Que relação essa expressão artística tem com o samba?

Leia comentários no **Suplemento ao professor**.

1b. Resposta pessoal. A **bateria** aparece logo no início da canção, antes de entrar a letra. Depois surge o **tam-tam**, nos versos "O samba perdeu a sua pujança / Ao curvar-se à circunstância / Imposta pelo dinheiro". O **tamborim** aparece em "E o samba que nasceu menino pobre / Agora se veste de nobre / No desfile principal". O **repique de mão** entra nos versos "Onde o mercenarismo impõe a sua gana / E o sambista que não tem grana / Não brinca mais o Carnaval". O **pandeiro** está presente em "E o sambista / Que mal ganha pra viver / Até mesmo o desfile / Lhe tiraram o prazer de ver". O **chocalho** e a **cuíca** entram logo depois, na primeira repetição dos versos "Depois que o visual virou quesito / Na concepção desses sambeiros".

Investigue

Os integrantes da roda de samba Cacique de Ramos, que gravaram com Beth Carvalho, inventaram novos instrumentos e mudaram a forma de tocar alguns deles já tradicionais. Faça uma pesquisa sobre essas criações.

Ubirany inventou o repique de mão; Sereno adaptou o tam-tam ao samba; Almir Guineto construiu um banjo usando o braço, o número de cordas e a afinação do cavaquinho.

2. Resposta pessoal. O **violão** surge logo no começo da canção com os acordes e fazendo também a linha de baixo (chamada de baixaria pelos violonistas). O **banjo** entra nos versos "E o samba que nasceu menino pobre / Agora se veste de nobre" e é tocado como se fosse um cavaquinho. Depois aparece o **contrabaixo**, nos versos "Ai, que saudade que eu tenho / Das fantasias de cetim".

Por dentro da música

O canal Malamalenga TV tem um vídeo que mostra o som de alguns instrumentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XaWHdksYSjE>. Acesso em: 5 jul. 2020.

1. Os instrumentos de percussão que aparecem nas fotografias a seguir costumam estar presentes em uma roda de samba.

a) Faça uma pesquisa na internet para descobrir o nome desses instrumentos, como é sua estrutura e de que forma eles são tocados. Existem canais e *sites* que mostram os sons que esses instrumentos emitem.

I)

LILIANA AKSTEIN/ SHUTTERSTOCK

II)

LILIANA AKSTEIN/ SHUTTERSTOCK

III)

FERNANDO FAVORETTO/ CRIAR IMAGEM

IV)

BORIS MEDVEDEV/ SHUTTERSTOCK

V)

FERNANDO FAVORETTO/ CRIAR IMAGEM

VI)

FERNANDO FAVORETTO/ CRIAR IMAGEM

b) Você consegue reconhecer quais instrumentos de percussão estão presentes no samba que você ouviu? Em que momentos eles aparecem? Procure associá-los aos versos da canção.

2. Você consegue identificar os instrumentos de cordas presentes nessa canção? Em quais momentos eles aparecem?

LEVI BIANCO/BRAZIL PHOTO PRESS/FOLHAPRESS

A sambista Beth Carvalho defendia a manifestação de posicionamentos políticos no samba e a valorização de uma música de raiz. Foto de 2015.

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

MODERNA

Bate-papo de respeito

A entrevista completa pode ser assistida em: <https://www.youtube.com/watch?v=qKErh77B6dA>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Beth Carvalho (1946-2019) é considerada uma das maiores cantoras brasileiras de todos os tempos. A sambista cresceu em um ambiente familiar repleto de música (seu pai era amigo de artistas importantes como Silvio Caldas, Elizeth Cardoso e Aracy de Almeida) e iniciou sua carreira nos anos 1960, influenciada pela bossa nova.

Ao longo da década de 1970, Beth Carvalho firmou-se como uma das maiores intérpretes de samba do país e ficou conhecida por revelar novos músicos e compositores, além de resgatar sambistas esquecidos pelo grande público, como Cartola e Nelson Cavaquinho.

DARYAN DORNELLES/FOLHAPRESS

Leia a transcrição do trecho de uma entrevista concedida por ela ao programa de televisão *O som do vinil*, apresentado por Charles Gavin, ex-baterista do grupo de *rock* brasileiro Titãs e também pesquisador de música brasileira.

> "Eu acho que a bossa nova teve que existir, foi um movimento lindíssimo na zona sul, um lugar lindo que eu conheço muito bem, Arpoador, Ipanema, Leblon, Copacabana e que merece ser cantado. Mas eu achava que ficava muito só nisso, não entrava na coisa política, coisa que eu tenho na alma e não nego e que o samba tem também. O samba fala dos problemas sociais, tem esse lado mais revolucionário. Então eu me encantei mais pelo samba, desde sempre. A bossa nova vem do samba, um tipo de samba, mas emagreceu muito, ficou só com o tamborim. Tirou a negritude!"

BETH CARVALHO. Som do vinil, [2018]. Disponível em: <https://osomdovinil.org/beth-carvalho-de-pe-no-chao/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

A bossa nova foi um movimento musical nascido na década de 1950, que buscava uma renovação do samba. Tinha como característica acordes mais complexos, comparados aos do samba tradicional, influenciados pelo *jazz* estadunidense, e um estilo mais intimista de cantar.

Forme um grupo para discutir:

- Você conhece composições da bossa nova? Reconhece relações com o samba?
- Você concorda com a afirmação de Beth Carvalho de que o samba deve tratar de problemas sociais e políticos?

Leia comentários no **Suplemento ao professor**.

Biblioteca cultural

O samba é um dos gêneros musicais mais ricos e complexos da cultura popular brasileira. Nascido nos morros e subúrbios cariocas no começo do século XX, ele é o resultado da mistura dos ritmos afro-brasileiros com danças europeias, como a polca. Para conhecer a história de sua formação, consulte o livro *Uma história do samba: as origens*, do jornalista Lira Neto (Companhia das Letras, 2017).

REPRODUÇÃO

Capa do livro de Lira Neto, que apresenta as origens e a formação do samba.

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

MODERNA

Nesta atividade, os alunos terão de apresentar uma canção que manifeste algum tipo de posicionamento político. Mais uma vez eles vão escolher uma canção de qualquer gênero musical (*rock*, *funk*, *rap*, samba etc.) para cantar e apresentar aos colegas. Se quiserem, os alunos podem aproveitar a pesquisa que já fizeram na seção **E se a gente pesquisasse músicas com posicionamento político?**. Além de tocar um instrumento ou cantar, terão de pensar nas questões técnicas que envolvem a organização de uma apresentação musical. Portanto, se algum aluno não souber tocar um instrumento ou não quiser cantar, não há problema, ele poderá atuar como produtor, técnico de som ou jornalista. Esta atividade mobiliza as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG603.

EXPRESSÃO

Um festival para pensar a crítica

Nesta atividade, com base no que estudaram sobre o assunto, vocês terão de escolher músicas que contenham algum tipo de posicionamento político para apresentá-las aos colegas em uma exibição musical dentro da escola. Após selecionar as canções, vão aprender a tocá-las e/ou cantá-las, além de organizar e divulgar a apresentação para toda a comunidade escolar.

Etapa 1 – Planejando a apresentação

1. Organizem-se em grupos de acordo com as habilidades e os interesses de todos:
   - Os que cantam ou tocam algum instrumento. Esse grupo ficará responsável por definir as canções que formarão o festival.
   - Os que gostariam de colaborar com outras manifestações artísticas em conjunto com a música. Os grupos podem, por exemplo, organizar uma coreografia para acompanhar as canções, selecionar poemas que poderão introduzir as apresentações etc.
   - Os que gostariam de atuar na parte técnica (cabos, caixa de som, transporte de equipamento, palco, luz). Conversem com o professor para receber orientações.
   - Os que têm vontade de atuar na divulgação do evento, preparando cartazes, fôlderes, *teasers* etc.
   - Os que gostariam de participar como jornalistas na cobertura do evento. O papel desse grupo será escrever resenhas críticas e sinopses sobre o evento e as canções. O professor de Língua Portuguesa pode auxiliá-los nessa produção.

Dica de professor

Resenhas, sinopses, *podcasts*, videorresenhas e *releases* são gêneros associados ao universo das artes. Use e abuse deles na divulgação/cobertura da apresentação musical.

2. Realizem reuniões setoriais de acordo com a divisão feita. Lembrem-se de que cada setor tem de dialogar com todos os outros para que as apresentações sejam bem-sucedidas.

Etapa 2 – Organizando a apresentação

1. Após a escolha das canções, dos números de dança e das encenações dos poemas, produzam um roteiro indicando a ordem de apresentação das canções e de danças, declamação dos poemas e outras manifestações artísticas escolhidas.
2. Façam uma reunião com a equipe de produção do material jornalístico para definir de que forma ela "cobrirá" o evento: produzindo resenhas críticas das canções escolhidas, fazendo reportagens sobre a apresentação para serem publicadas em um *blog* do festival ou em um jornal digital ou físico etc.
3. Façam uma reunião com a equipe de produção do material de divulgação para que ele fique pronto uma semana antes do festival e seja espalhado pelos corredores da escola.
4. Organizem uma reunião com a equipe técnica para definir, em conjunto com os professores:
   a) Onde será realizada a apresentação (quadra, pátio, auditório).
   b) Os equipamentos que serão utilizados (verifiquem a possibilidade de emprestar microfones, amplificadores e instrumentos com os colegas).
5. Conversem com a direção da escola para organizar pelo menos dois ensaios antes da apresentação, em um sábado ou no contraturno.

Etapa 3 – Realizando a apresentação

1. Todos os grupos deverão chegar à escola com duas ou três horas de antecedência no dia do evento para passar o som e verificar se está tudo pronto para a apresentação.
2. Respeitem o horário da apresentação.
3. Um espetáculo é um projeto coletivo. Portanto, contribua com os colegas envolvidos para que o resultado seja positivo.
4. A equipe jornalística é responsável por registrar a apresentação para a posterior produção de reportagens escritas ou filmadas, *podcasts* etc.

Etapa 4 – Avaliando a apresentação

1. Após a apresentação, conversem sobre o trabalho realizado: Foi difícil o processo de pesquisa das canções ou a parte mais difícil foi o momento de apresentá-las? Houve dificuldades técnicas durante a apresentação? O material de divulgação atraiu bom público? Os textos jornalísticos ajudaram o público a entender a natureza crítica do conjunto de canções?
2. Conversem sobre o conteúdo das letras. Qual foi o posicionamento político expresso por cada canção? A forma de apresentá-las contribuiu para expressar esse posicionamento?
3. Como foi vivenciar essa experiência?

Recado final

Neste capítulo, você refletiu sobre a expressão de posicionamentos políticos na música. Resgatou nomes importantes da música brasileira, como Lenine, Jackson do Pandeiro e Beth Carvalho. A partir de agora, procure ficar atento às letras das canções para saber como pensam os artistas que estão por trás delas.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

Preparando minha atuação política

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Você já deve ter ouvido comentários sobre a alienação dos jovens de hoje, que só se interessam por diversão e por fazer "ativismo de sofá", entre outras acusações semelhantes. Neste capítulo, a discussão é sobre a participação política do jovem, considerando tanto o contexto maior, da política institucionalizada, quanto o menor, aquele que diz respeito à escola.

Expressão pejorativa usada para se referir à defesa de causas usando as redes sociais.

Vamos começar com uma situação hipotética.

E SE A GENTE...

ENFRENTASSE A PERDA DE UM DIREITO?

O direito ao voto facultativo para os jovens de 16 e 17 anos está previsto no art. 14 da Constituição Federal. Para mudá-lo, seria preciso elaborar uma Proposta de Emenda Constitucional (a chamada *PEC*), que tem um rito de tramitação bem rigoroso. Mudar qualquer parte do texto da Constituição exige muitas etapas e aprovação com maioria qualificada, isto é, com 60% dos votos possíveis.

Nesta simulação, vamos considerar que uma PEC tramitou no Congresso Nacional sem que você prestasse atenção à divulgação do assunto pela mídia. A PEC versava sobre uma reforma eleitoral, discutindo, entre outros pontos, o voto distrital, mas, nas etapas finais da tramitação, algumas modificações foram propostas e, entre os vários itens aprovados, estava a eliminação do direito ao voto dos jovens de 16 e 17 anos.

E agora?

Formem grupos para uma discussão. Conversem entre vocês acerca das seguintes perguntas:

- Pessoalmente, a perda desse direito o aflige? Por quê?
- Como você acha que os jovens brasileiros reagiriam a essa mudança?
- Como os demais grupos sociais reagiriam?
- Após as reações iniciais, o que você acha que aconteceria?
- O que deveria acontecer?

Sugerimos a leitura do capítulo "Onde estão os (sujeitos) jovens nas teorias da juventude?", em que Lúcia Rabello de Castro discute a articulação das dimensões subjetiva e sociológica para o avanço dos estudos da juventude. (*In*: COLAÇO, V. *et al*. (org.). *Juventudes em movimento*: experiências, redes e afetos. Fortaleza: Expressão, 2019.). Disponível em: <https://pospsi.ufc.br/wp-content/uploads/2019/06/livro-vii-jubracolaco-germano-miranda-e-barros-orgs.pdf> (acesso em: 14 jul. 2020).

A atividade promove o debate de ideias, além de contribuir para a ampliação da consciência dos direitos. Inicia-se o desenvolvimento da habilidade EM13LP26, voltada ao conhecimento de documentos legais e normativos relativos ao universo do jovem.
Além disso, associada à habilidade EM13LP25, exercita a escuta atenta e a expressão de posicionamentos de forma fundamentada e respeitosa diante das defesas de opinião. Não é necessário promover uma etapa de socialização; a discussão fornece subsídios para a produção textual (atividade seguinte), a qual será compartilhada com a turma.

É lógico!

As simulações envolvem o pensamento computacional. Temos de transferir padrões de uma situação para outra para tomar decisões acerca de um problema dado.

EXPERIMENTANDO ESCREVER UMA CARTA ABERTA

Dando continuidade ao debate, vocês devem escrever *cartas abertas* para se posicionar em relação à perda do direito de voto facultativo dos jovens de 16 e 17 anos e tentar mobilizar os interlocutores a fim de que validem o seu posicionamento.

Formem novos grupos, agora divididos conforme o ponto de vista: haverá grupos com integrantes que acreditam ser importante agir para recuperar esse direito e grupos com integrantes que defendem que nada deve ser feito. Os grupos devem ter, no máximo, seis alunos.

Nesta atividade, os alunos recebem orientações para a escrita de uma carta aberta, exercitando o planejamento, a produção, a revisão, a autoavaliação e a reescrita, procedimentos citados na habilidade EM13LP15. Também são consolidados procedimentos envolvidos na produção de textos ligados à reclamação de direitos, conforme a habilidade EM13LP27.

Não há problema se todos os grupos manifestarem a intenção de se posicionar contra a mudança da lei, pois os argumentos tenderão a ser diferentes. No entanto, em nome da diversidade, pergunte se algum grupo aceitaria o desafio de defender uma ideia com a qual não concorda.

A **carta aberta** é um gênero textual argumentativo por meio do qual o autor, em seu nome ou em nome de um grupo de signatários (aqueles que assinam o documento), expõe um ponto de vista e procura convencer o interlocutor da validade desse modo de pensar. Esse gênero constitui um meio de protesto e de conscientização, podendo também veicular reclamações e solicitações.

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

MODERNA

É lógico!

O planejamento envolve a decomposição. É necessário pensar em cada um dos aspectos – interlocutor, objetivos e argumentos – para traçar uma estratégia de resolução do problema: produzir a carta aberta.

Momento de planejar

1. Definam o interlocutor: vocês se dirigirão aos jovens, à sociedade em geral, a um político (líder de partido político, presidente da Câmara dos Deputados etc.) ou a alguma entidade (União Nacional dos Estudantes, Ordem dos Advogados do Brasil, partido etc.)?
2. Definam também o objetivo da carta: vocês querem convocar o interlocutor para uma ação? Querem solicitar que uma entidade se manifeste? Querem convencer as pessoas a aceitar a mudança da lei por ser benéfica?
3. Determinem os argumentos: o que é importante dizer ao interlocutor? Que dados podem ser usados para convencê-lo acerca da validade do que é apresentado na carta?
4. Decidam a ordem mais eficiente para a apresentação desses argumentos.

Momento de elaborar

1. Iniciem a carta com os elementos de contextualização: o título, que informa o tema (por exemplo: Carta aberta em defesa do Rio Doce); o local e a data de produção do texto; e a identificação dos interlocutores. Vocês podem usar fórmulas como "Aos jovens brasileiros", "Caros diretores da União Nacional dos Estudantes" etc.
2. Indiquem o fato que motivou a escrita já na introdução da carta aberta.
3. Redijam mais três ou quatro parágrafos com os argumentos previamente selecionados e organizados. Apresente ao leitor uma linha de raciocínio e não argumentos soltos.
4. Na conclusão, procurem deixar claro o objetivo da carta.
5. Incluam uma expressão de despedida, como "Cordialmente", e assinem a carta.
6. Usem, ao longo do texto, recursos de interlocução, isto é, vocativos, pronomes e verbos que marquem o diálogo com o interlocutor.

Momento de avaliar

Nesta etapa, vocês devem utilizar a grade de critérios a seguir para uma autoavaliação, um procedimento muito importante para o desenvolvimento de sua autonomia.

1	Há coerência entre o conteúdo da carta e o interlocutor escolhido?
2	A carta contextualiza com clareza o fato que motivou sua escrita e os argumentos usados são consistentes?
3	Os elementos que compõem o formato típico da carta aberta – data, local, título, saudação, despedida e assinatura – estão presentes?
4	O texto está claro, é fluente e usa vocabulário diversificado e preciso?
5	A linguagem está adequada a uma comunicação formal e não há desvios em relação a ortografia-padrão, pontuação, mecanismos de concordância etc.?

Reescrevam a carta para aprimorá-la, se for o caso.

Item 1. Ajude os alunos a perceber que certas solicitações precisam ser enviadas a interlocutores específicos. Em princípio, vereadores e prefeitos pouco podem fazer quanto a uma lei nacional, por exemplo.

Dica de professor

Lembrem-se de que a correspondência com autoridades exige certa formalidade. Se optarem por se dirigir a senadores e deputados, usem "Excelentíssimos Senhores", caso desejem empregar uma fórmula convencional, ou "Vossas Senhorias" ou "Senhores", termos igualmente respeitosos.

Momento de apresentar

Nesta fase, todas as cartas abertas deverão ser lidas para a turma. Vocês vão conversar sobre os textos comentando a coerência com a proposta, a clareza na exposição do objetivo e a capacidade de atrair a atenção dos leitores e de persuadi-los acerca da validade do que foi apresentado.

MODERNA

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

E SE A GENTE...

PESQUISASSE?

Na seção anterior, você discutiu uma situação hipotética de perda do direito ao voto facultativo com 16 e 17 anos. Mas você sabe a história desse direito? Sabe como, quando e por que foi conquistado? Sua tarefa é fazer uma pesquisa para responder a essas perguntas e também para descobrir se jovens de outros países têm o mesmo direito.

A pesquisa deverá ser feita em trios.

SÉRGIO MARQUES/AGÊNCIA O GLOBO

Jovens comemoram a aprovação da emenda que prevê o voto facultativo para cidadãos de 16 e 17 anos. Assembleia Nacional, Brasília, 1988.

É lógico!

Um algoritmo define uma sequência de ações que favorecem a resolução de um problema. As instruções para a pesquisa individual e em grupo devem constituir uma base para que você crie seu próprio algoritmo de pesquisa.

Pesquisando em grupo

1. **Elaborem uma frase que explicite o recorte temático da pesquisa, isto é, seu foco. Vocês encontrarão muito material, e ter um recorte preciso os ajudará a descartar dados que não são relevantes para seu objetivo.**
2. **Considerando esse recorte, definam palavras ou expressões-chave que possam conduzir a pesquisa em um *site* de buscas. Testem esses termos para verificar quais se mostram mais ou menos produtivos e levantem hipóteses para explicar a diferença. Alterem-nos se for necessário.**
3. **Selecionem o material, preferindo publicações impressas, orais ou digitais produzidas por fontes especializadas ou ligadas ao tema (material do Senado Federal, por exemplo) ou pela imprensa com reputação. Descartem autopublicações (*vlogs*, redes sociais, *podcasts* etc.), a não ser que se trate de conteúdo produzido por um especialista cuja proficiência possa ser comprovada.**
4. **Observem a qualidade da publicação. Geralmente, as páginas produzidas por instituições conceituadas contam com títulos adequados, *design* bem planejado, lista de conteúdos, declaração de autoria e de princípios (normalmente com o título "quem somos") etc.**
5. **Dividam os textos selecionados e, se for possível, criem um arquivo compartilhado para que vocês reúnam o material produzido e possam trabalhar juntos.**

No campo das práticas de estudo e pesquisa, mais especificamente nas habilidades EM13LP30, EM13LP31 e EM13LP32, a BNCC prevê a realização de pesquisa atenta ao recorte textual, utilizando fontes abertas e confiáveis, mais uma vez reiterando o trabalho de curadoria. Nesta atividade, promovemos a aplicação de alguns procedimentos necessários a um processo de pesquisa e curadoria eficiente. A atividade exige o uso de computadores ou aparelhos celulares para pesquisa. Verifique a necessidade de realizá-la no laboratório de informática ou como tarefa de casa.

É possível indicar, além do uso de arquivos de compartilhamento *on-line*, a criação de um grupo em aplicativos de mensagem exclusivo para que o trio reúna esse material.

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

Pesquisando sozinho

1. **Avalie a qualidade de cada texto que ficou sob sua responsabilidade. Verifique se apresenta dados completos e precisos, se está bem revisado e atualizado (no caso de estudos em andamento) e se há referência às fontes consultadas.**
2. **Descarte textos que não pareçam confiáveis ou que sejam tendenciosos e procure outros, usando os mesmos critérios de que o grupo se valeu na seleção do material.**
3. **Faça uma síntese em itens de cada texto, com as informações que atendem ao recorte temático.**
4. **Seja cuidadoso na seleção e na anotação dos dados para não produzir erros.**

Dica de professor

Artigos publicados em *sites* de entidades de classe, como o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), de órgãos governamentais, como o Supremo Tribunal Federal (STF) na área jurídica, e de universidades são submetidos a uma comissão editorial, que checa as informações divulgadas. Por isso, são fontes mais confiáveis.

Caso deseje ler sobre o tema, sugerimos o acesso à Biblioteca Digital do Senado Federal. Usando a expressão "voto 16 anos", você pode ler e mostrar aos alunos várias notícias do período em que se discutiu a aprovação da lei. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/> (acesso em: 30 jun. 2020). Para uma síntese, assista à reportagem da TV Justiça: <https://www.youtube.com/watch?v=RJYds8o2YIs> (acesso em: 30 jun. 2020).

Fazendo a curadoria

Esta etapa pode ser feita sem o apoio de equipamentos eletrônicos caso o aluno traga as sínteses impressas. Eles podem grifar informações e produzir, no final, uma síntese manuscrita.

1. **Escolham como base o texto que lhes parecer mais completo e leiam a síntese produzida, destacando as informações importantes.**
2. **Leiam as demais sínteses e passem a destacar apenas as informações novas ou que completem aquelas já destacadas.**
3. **Verifiquem se há divergências e procurem entender o motivo: um dos textos tem como base pesquisas mais recentes? Seus produtores têm interesses ou posicionamentos diferentes em relação ao tema?**
4. **Descartem as informações que não puderem ser confirmadas pelo conjunto de textos ou pela consulta de outras fontes confiáveis. Lembrem-se de que existem agências checadoras de notícias, que também podem ajudar.**
5. **Leiam o conjunto de informações para se certificarem de que respondem plenamente ao recorte temático.**
6. **Produzam a síntese final, com o resultado da pesquisa. Ela não deve ser feita por meio dos procedimentos de recortar e colar apenas. É preciso que os tópicos sejam formados por estruturas sintaticamente organizadas e completas e que os trechos copiados sejam identificados como citação.**

Dica de professor

Caso você queira reproduzir um fragmento textual tal qual está no texto original, use aspas para separá-lo e identifique a fonte. Esse procedimento é válido quando o trecho apresenta uma formulação muito precisa ou particular.

Adiante, neste mesmo capítulo, a explicação desse aspecto será aprofundada.

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Bate-papo de respeito

MAIAKOVSKI PINHEIRO

Pedro Gorki, presidente da UBES, 2019.

Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/ate-ultimo-dia-para-jovens-de-16-e-17-tirarem-o-titulo-ubes-realiza-maratona-se-liga-16/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) foi uma das principais agentes na luta pelo direito ao voto facultativo de jovens de 16 ou 17 anos na Constituição de 1988.

Agora que vocês conhecem melhor a história do voto adolescente, discutam: A defesa dos direitos dos jovens está mesmo atrelada à escolha dos representantes políticos? Vocês concordam com Pedro Gorki?

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.

EXPERIMENTANDO SER PUBLICITÁRIO

O aluno participará de uma atividade de coleta de dados, seguindo passos adaptados da metodologia de grupo focal. Além de experimentar um novo tipo de pesquisa, lidará com um problema: usar os dados obtidos para criar um produto eficiente. O processo poderá qualificar seu trato com as variadas formas de publicidade, tornando-o mais consciente dos procedimentos de persuasão. Estão em foco as habilidades EM13LP33 e EM13LP44.

A pesquisa que você realizou na etapa anterior é chamada de pesquisa bibliográfica porque é feita com a consulta de publicações (impressas, orais e digitais). Nela, você busca e organiza conhecimentos já disponíveis.

Nesta próxima etapa, você vai produzir conhecimento novo a partir da coleta de dados. Seu objetivo será descobrir os motivos que levam os jovens de 16 e 17 anos a exercer ou não seu direito de voto. Para isso, com seu grupo, vai utilizar algumas das técnicas empregadas nas entrevistas com grupo focal.

Esse método, frequentemente usado na área do *marketing*, tem como base a observação da interação entre os participantes de um grupo, os quais são estimulados a discutir sobre um determinado tema. Eles compartilham ideias e lidam com discordâncias, enquanto os observadores registram e analisam o que é dito e o que fica implícito nos gestos e nas expressões faciais para identificar ideias e atitudes acerca do tema.

A partir dos resultados obtidos, vocês criarão uma campanha publicitária para estimular o jovem a votar.

É lógico!

Para modelar a campanha publicitária, propõe-se a aplicação de entrevistas com grupo focal. As várias etapas em que o problema é decomposto levam a uma conclusão acerca do voto juvenil e esta, por sua vez, permite construir uma campanha com mais chance de eficácia.

Coleta de dados

Planejando a atividade

1. Retomem o objetivo da pesquisa: o que vocês querem saber?
2. Determinem o critério de escolha dos entrevistados: entre os jovens que poderiam se valer do direito ao voto facultativo, há os que já votaram, os que optaram por não votar e os que ainda não tiveram a oportunidade, mas podem usar esse direito. Vocês preferem um grupo homogêneo ou heterogêneo?
3. Definam onde será a entrevista e o horário.
4. Contatem jovens que atendam ao critério escolhido para a formação do grupo e agendem sua participação. O ideal é que o grupo tenha, em média, oito participantes.
5. Mantenham um registro com o nome, a idade e o contato de todos os participantes.
6. Criem as estratégias para a condução da atividade.
   a) Formulem perguntas que impulsionem a discussão.
   b) Tenham exemplos de casos que possam ser contados para provocar reações, como, por exemplo, o depoimento de um adulto que sugira que os jovens não são capazes de fazer uma escolha tão importante.
   c) Escolham uma ou mais fotografias relacionadas ao tema, como, por exemplo, filas enormes nas seções de votação, para estimular a discussão.
7. Definam quem será o moderador e como será sua atuação. É importante que ele incite a interação, mas sem dirigir as respostas.
8. Combinem como será o registro: a estratégia de entrevista com grupo focal deve ter como resultado anotações tanto de falas quanto de reações.

Dica de professor

Nem sempre as pessoas cumprem seus compromissos. Então, é importante pensar em uma estratégia para garantir que o grupo de entrevistados não fique muito menor do que o planejado. Convidar alguns integrantes a mais e ter integrantes-reserva podem ser precauções válidas para vocês não desperdiçarem a atividade.

Aplicando a técnica

Moderador

1. Apresente-se e retome o objetivo da atividade.
2. Peça aos participantes que se apresentem.
3. Crie um ambiente em que as pessoas se sintam à vontade para expor opiniões.
4. Esteja atento para introduzir novas provocações (perguntas, relato de casos, fotografias) no momento adequado. É importante que a discussão seja aprofundada.
5. Tente evitar que uma pessoa monopolize a fala. Estimule as pessoas mais introvertidas a participar.
6. Mantenha-se neutro em relação ao tema.
7. Encerre a atividade quando perceber que o debate começou a se tornar redundante.
8. Agradeça a participação dos presentes.

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

MODERNA

Observadores

1. Façam anotações que lhes permitam, posteriormente, resumir a discussão.
2. Registrem com precisão frases que lhes tenham parecido mais significativas.
3. Anotem situações que provocaram reações mais intensas e estejam atentos a pequenos gestos: olhares de cumplicidade, expressões de desconforto etc.

Analisando os resultados

O grupo focal não é uma técnica que oferece respostas quantitativas, como uma enquete, por exemplo. Seu objetivo é compreender como as pessoas se relacionam com o tema, observando-as em situação de interação. Posicionamentos inflexíveis, mudança de opinião, sustentação subjetiva, entre outras posturas, permitem ao moderador e aos observadores chegarem a algumas conclusões sobre o objeto de investigação.

Nesta etapa, vocês devem refletir sobre a situação vivida:

1. Retomem os registros. Uma leitura rápida permitirá relembrar o evento.
2. Identifiquem algum eventual problema na realização da atividade e suas consequências para que não interfiram na análise dos dados.
3. Anotem suas conclusões.

Produção da campanha

Planejando a campanha

Agora que vocês já conhecem bem o tema e a reação das pessoas a ele, trabalhem na produção da campanha publicitária. Seu objetivo é criar um *card* e um *spot* que possam viralizar nas redes sociais.

1. Definam a estratégia da campanha, considerando os resultados do grupo focal:
   - Por que alguns jovens votam?
   - Eles veem o ato de votar como direito ou dever?
   - O ato de votar é visto apenas como escolha de representantes?
   - O ato de votar envolve apenas a razão ou também emoções?
   - O que incomoda os jovens que não votam?
   - Os jovens estão informados sobre como exercer esse direito?

   Essa reflexão contribui para vocês definirem o estilo da campanha: mais apelativo ou mais informativo; mais formal ou mais extrovertido etc.
2. Considerem também se a campanha será divulgada em um momento próximo ou distante de eleições.
3. Criem um *slogan*, isto é, uma ou duas frases curtas que identifiquem o tema da campanha e estejam em sintonia com sua intenção.
4. Pesquisem as características do *card* e do *spot* e procurem exemplos bem realizados.

Produzindo a campanha

Os alunos precisarão considerar as referências contextuais, estéticas e culturais do público para selecionar as imagens mais adequadas às intenções da campanha, expressas no *slogan*. O desenvolvimento dessa consciência acerca dos sentidos e efeitos produzidos pela imagem (associada ao texto verbal) relaciona-se à habilidade EM13LP14.

Card

1. Definam os elementos visuais:
   - imagens: fotografias, ilustrações, símbolos etc.;
   - cores predominantes;
   - tipos e cores de letras.
2. Avaliem se estão em conformidade com o espírito da campanha. O preto e branco, por exemplo, pode ser mais adequado a textos sérios, dirigidos ao público adulto.
3. Selecionem ou produzam as imagens.
4. Elaborem o texto verbal, avaliando a quantidade de informações adequada a esse tipo de peça.
5. Façam um esboço do *card*, associando as várias linguagens. Não se esqueçam de incluir o *slogan*.
6. Produzam a peça definitiva, usando um editor de imagem.

RODRIGO PASCOAL LOPES DA SILVA

Dica de professor

Falhas no uso da ortografia-padrão e dos mecanismos de concordância produzem a impressão de um trabalho descuidado e reduzem sua confiabilidade. Por isso, revisem o material atentamente.

! Há versões gratuitas de editores de imagem na internet, mas, se houver dificuldade de acesso a esse tipo de *software*, é possível usar recursos de editores de texto para fazer uma composição básica de imagem e texto que resulte no *card*.

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

MODERNA

Lembra?

Os *cards* são peças publicitárias com apelo visual e pouco texto verbal, feitas para compartilhamento digital, inclusive em aplicativos de mensagem.

Comente com os alunos que o *card* pode também funcionar como um pôster quando impresso em papel grande (geralmente A3) e afixado em um muro ou parede.

ACERVO DO MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS/GOVERNO FEDERAL DO BRASIL

Card produzido pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Spot

1. Criem o texto verbal com o convite para o jovem votar. É preciso chamar e manter sua atenção durante 30 segundos.
2. Decidam a composição da peça, optando entre usar apenas o texto verbal ou também outros recursos: efeitos sonoros, música etc.
3. Definam a maneira como será apresentado o texto da campanha: o número de vozes, a ordem em que aparecem, o ritmo da fala, as pausas e o tom (sério, extrovertido, parodiando vendedor ambulante etc.).
4. Gravem a leitura do texto da campanha e verifiquem se a altura da voz e o ritmo estão adequados e se as palavras foram pronunciadas com nitidez.
5. Usem o editor de som para montar o *spot*, sincronizando todos os elementos. Não se esqueçam de também aqui incluir o *slogan*.

Biblioteca cultural

REPRODUÇÃO

Você se lembra de como é um *spot*? O Ministério da Saúde lançou uma campanha de prevenção à obesidade infantil e desenvolveu algumas peças, entre elas, um *spot*. Leia a transcrição do áudio:

[*Vozes infantis alternadas, música ao fundo*] Ei, papai! Ei, mamãe! A obesidade infantil é um problema sério. Aumenta a chance da gente ter hipertensão, diabetes. Para evitar, é 1... 2... 3!

1: alimentação saudável; 2: atividade física; 3: menos TV, celular e *videogame*. E mais brincadeiras. Baixe de graça o guia alimentar em <saude.gov.br/saudebrasil>. Vamos prevenir a obesidade infantil.

[*Vozes infantis em coro*] É 1... 2... 3... e já!

[*Voz infantil*] Ministério da Saúde. Governo Federal. Pátria Amada Brasil.

Visite o *site* do Ministério da Saúde para ouvir o *spot*, disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/mp3/2019/novembro/20/SPOT-1---OBESIDADE.mp3> (acesso em: 14 jul. 2020).

Postando a campanha

Mostrem aos colegas as peças que vocês produziram e expliquem sua concepção: quais observações e informações levaram vocês a definir como seria a campanha? Que relação há entre elas e os recursos que utilizaram nas peças?

Ouçam os comentários e, caso desejem alterar algo, peçam um prazo ao professor.

Todas as campanhas devem ser postadas no mesmo dia. Seu objetivo é sério e relevante socialmente, por isso veja as peças como uma contribuição de sua turma para mitigar um problema da sociedade.

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

MODERNA

EXPERIMENTANDO +

Na primeira parte do capítulo, vocês discutiram o voto, uma prática ligada à política institucionalizada. Agora, vão refletir sobre formas de atuação política numa esfera próxima de vocês: a escola.

LEITURA 1

Esta é uma atividade de preparação para as duas próximas seções, em que se discutirá o papel do grêmio estudantil, primeiro no contexto geral, como entidade legalmente instituída, e depois no contexto da escola.

Veja esta tirinha do ilustrador Savron.

VINICIUS SAVRIN/POVIR

Por dentro do texto

1. O primeiro quadrinho introduz o contexto escolar. Que situação está sendo apresentada? Quais elementos não verbais a indicam?
2. Observe a maneira como reage o representante da escola no segundo quadrinho. Analise sua fala, expressão facial e gestos para explicar o comportamento destacado pelo quadrinista.
3. O quadrinista troca, no terceiro e no quarto quadrinho, a representação panorâmica pelo foco fechado em cada um dos grupos em oposição. Analise os efeitos dessa opção.
4. Observe o último quadrinho: você conclui que o quadrinista quer mostrar a alienação dos alunos? Justifique sua resposta.

1. Representa-se uma reunião de alunos com um profissional da escola, como sugerem as características dos personagens (com idades distintas), a maneira como as cadeiras estão organizadas e a mão da menina, que pede permissão para falar.
2. Os braços estendidos, o sorriso e a concordância expressa em "ok" sugerem que o representante da escola acolhe o pedido dos jovens; no entanto, a proposta de atuação oferecida evidencia que ele não compreende o desejo dos alunos ou está propositalmente manipulando-os ao oferecer uma participação irrelevante.
3. Ao separar os grupos, o quadrinista sugere que não está havendo diálogo real. Além disso, o foco no representante da escola, com seu dedo em riste, reforça a figura autoritária, enquanto o quadrinho com os alunos, todos eles em posição frontal, realça o sentimento de indignação do grupo. A mudança no modo de representação simula uma câmera que se desloca pelo espaço.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos concluam que o quadrinho não mostra alienação. A reação à proposta feita pelo representante da escola inicia-se já no segundo quadrinho, sendo ampliada no último após mais uma fala que desconsidera os jovens. Não se trata de uma resposta apenas ao veto de alguns ritmos musicais.

É lógico!

Para responder à questão 2, você precisa reconhecer padrões. São eles que permitem relacionar corretamente os dados da realidade com a representação artística dela.

Papo aberto sobre o texto

1. Você acha que a tirinha representa a maneira como ocorrem as relações em sua escola? Por quê?
2. Os alunos participam de reuniões para discutir as questões que envolvem a escola? Os pais participam? Há canais para essa participação?
3. Existem projetos que estimulam uma participação engajada do aluno na escola, como atividades sociais ou culturais?
4. Há um grêmio estudantil em sua escola?

1. Resposta pessoal.

É importante que os alunos reconheçam a possibilidade de questionar a gestão escolar. No entanto, as críticas precisam ser apresentadas de modo ético e respeitoso. Caso não respeitem esses limites, sinalize e explique o motivo de ser importante considerá-los.

2. Resposta pessoal.

Prepare-se para a discussão levantando essa informação com a coordenação. É possível que os alunos não conheçam alguns canais disponíveis para essa participação.

3. Resposta pessoal.

Se a resposta for afirmativa, peça aos alunos que contem como são esses projetos. Se for negativa, pergunte se sabem o motivo disso.

4. Resposta pessoal.

Cada escola tem uma experiência. Se houver um grêmio, pergunte a opinião dos alunos sobre ele. Se não houver, pergunte se sabem o motivo dessa ausência.

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

LEITURA 2

Nesta seção, propõe-se a leitura de um artigo científico da área das Ciências Humanas, que dialoga com textos legais e com outros estudos da área. Optamos por questões que proporcionem a análise das marcas de posicionamento do enunciador e do uso da interdiscursividade e da intertextualidade como estratégia para construir e corroborar explicações, ações ligadas às habilidades EM13LP07 e EM13LP04, respectivamente.

O artigo a seguir foi escrito pelo professor de Filosofia Alexsandro Melo Medeiros, da Universidade Federal do Amazonas. Leia o texto e responda às questões.

Grêmio estudantil

por Alexsandro M. Medeiros
lattes.cnpq.br/6947356140810110
rev. e atualiz. em mar. 2020

Em 1985, o então Presidente da República José Sarney sancionou a Lei 7.398, de 04 de novembro de 1985, que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus, assegurando "a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais" (art. 1º). Além da Lei 7.398, uma outra Lei que garante esta forma de organização é o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 –, que, em seu artigo 53º, estabelece que: a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes, no inciso IV: o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis.

Como está respaldado por Lei, a formação de um Grêmio Estudantil não pode ser impedida em uma escola pública ou particular. No geral, todos os alunos têm o direito de participar e fazer parte da diretoria de um Grêmio, bastando para isso estar regularmente matriculado e frequentando uma escola. O Grêmio Estudantil é um órgão composto somente de estudantes. Ele deve estar sempre preocupado em tornar realidade as aspirações da maioria daqueles que estudam num estabelecimento de ensino e que lutam pelos seus direitos na escola para pôr em prática suas opiniões e suas ideias. Um Grêmio Estudantil organizado pode promover campeonatos, festivais de músicas, cursos, jornais, excursões, debates, festas, teatro e muito mais. É ele quem vai representar os interesses dos alunos e cobrar da direção da escola e de outros órgãos a solução de problemas existentes e tudo o que diz respeito aos interesses dos alunos.

Um grêmio não pode apenas cuidar de atividades recreativas e culturais, mas também deve levar à frente as lutas dos estudantes pela melhoria do ensino, por um tratamento mais digno, por mais democracia na escola e participar das lutas mais gerais que os movimentos sociais realizam. Um órgão de estudantes que só pensa em promover festas e torneios não estará contribuindo para formar um estudante consciente e capaz de lutar pelos seus direitos.

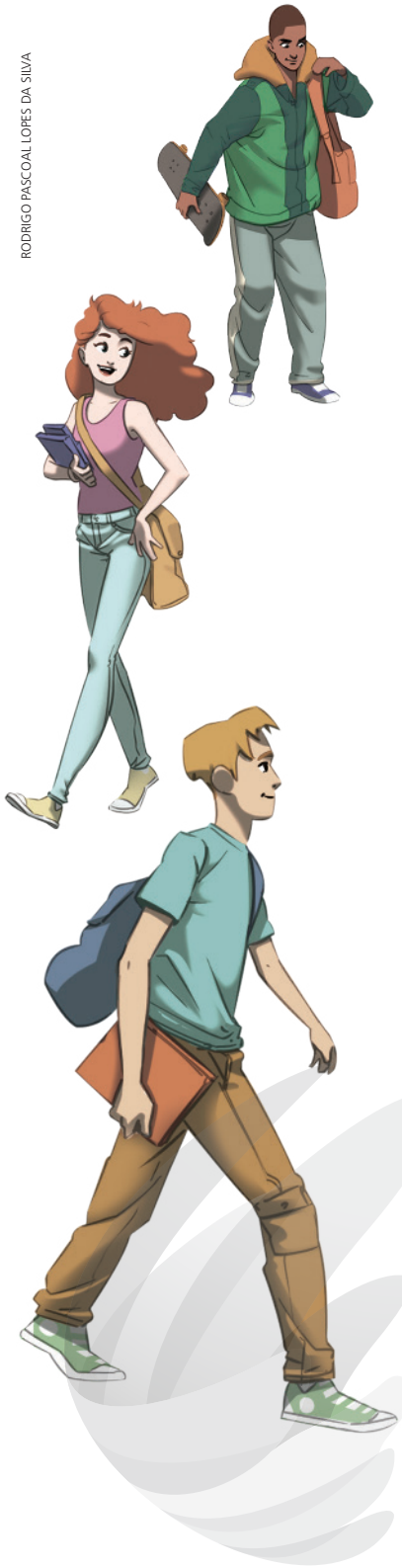
A organização, o funcionamento e as atividades dos GRÊMIOS serão estabelecidas nos seus estatutos, aprovados em assembleia geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino particular ou público, convocada para esse fim (Art. 1º, § 2º da Lei 7.398/85). Todo Grêmio Estudantil precisa de um Estatuto que contenha normas, princípios, diretrizes, que orientem a condução das atividades do Grêmio e de sua diretoria.

No Brasil, o Grêmio Estudantil tem suas raízes nos movimentos estudantis fortalecidos por volta da década de 1960 e, segundo Aparecida da Graça Carlos (2006), a Lei Federal nº 7.398/85 representou um ganho democrático para o processo educativo do aluno, visto que criou a possibilidade, através da organização estudantil, de uma maior interação dos discentes com a escola. Além disso, "os Grêmios Estudantis constituem uma entidade historicamente presente no enfrentamento de questões políticas, sociais e econômicas, atinentes à formação da realidade brasileira" (GONZÁLEZ; MOURA, 2009, p. 376). A UNE e a UBES são as entidades nacionais representativas dos estudantes e de alguma forma já mobilizaram o movimento estudantil na luta e no enfrentamento não só em questões de interesse do movimento, como a reforma universitária, mas, inclusive, de problemas nacionais (GONÇALVES; ROMAGNOLI, 1976).

RODRIGO PASCOAL LOPES DA SILVA

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

MODERNA



RODRIGO PASCOAL LOPES DA SILVA

A atuação do jovem no contexto social o insere como um ator em potencial e um sujeito de direitos. E o Grêmio Estudantil pode ser entendido como um lugar concreto de prática social onde os jovens podem exercitar suas experiências participativas e de atuação coletiva e, portanto, social: o convívio com opiniões diferentes, a discussão em público nas reuniões, a resolução de problemas e proposição de soluções e até mesmo o exercício do pensar e discutir questões concernentes à escola e aos estudantes podem aparecer como um terreno potencialmente fértil para o envolvimento social dos estudantes.

Se considerarmos que um Grêmio Estudantil pode ser uma instância da qual podem derivar práticas sociais orientadas por uma perspectiva de formação não apenas do indivíduo mas também e, principalmente, do cidadão, então nada mais natural entender o espaço do Grêmio Estudantil no sentido de uma Educação para a Cidadania: a formação de um cidadão inserido nas mudanças políticas, sociais e econômicas da sociedade atual. Para Costa (2001, p. 26), o protagonismo juvenil pode ajudar na formação do cidadão inclusive no sentido de "em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências (práticas e vivências) concretas em face da realidade". Atualmente existem várias discussões em torno da participação política dos jovens, inclusive voltadas para a área da educação (BOTELHO, 2006; CARLOS, 2006).

A participação dos estudantes em instâncias representativas como a de um Grêmio Estudantil pode contribuir inclusive para a consolidação dos princípios do Estatuto da Juventude, segundo o qual: o Estado e a sociedade devem promover a participação juvenil na elaboração de políticas públicas para juventude e na ocupação de espaços públicos de tomada de decisão como forma de reconhecimento do direito fundamental à participação (art. 2º, II e III e parágrafo único; art. 3º, II, III; art. 4º, III; art. 12º; art. 21º; art. 22º, I; art. 34º, II; art. 42º, II; art. 43º, II; art. 45º, VI e VII – todos estes artigos expressam, de alguma forma, a participação do jovem nos espaços políticos decisórios e de promoção de políticas públicas).

[...]

Referências Bibliográficas

BAQUERO, Marcelo; CREMONESE, Dejalma (orgs.). **Capital Social:** Teoria e Prática. Ijuí: Unijuí, 2006.

BOTELHO, Marjorie de Almeida. **A ação coletiva dos estudantes secundaristas:** passe livre na cidade do Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm>. Acesso em: 11 fev. 2013.

CARLOS, Aparecida da Graça. **Grêmio estudantil e participação do estudante.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, jun. 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

GONÇALVES, Tânia; ROMAGNOLI, Luiz Henrique. **A volta da UNE:** de Ibiúna a Salvador. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano; MOURA, Marcilene Rosa Leandro. Protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. II, n. 2, jul./dez. 2009, p. 375-392.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. Insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído. **Cadernos de Pesquisa.** Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. n. 32, p. 1-33, 2002.

Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/gremio-estudantil/>. Acesso em: 24 maio 2020.

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

PROVA

Papo aberto sobre o texto

1. Os grêmios representam os interesses dos alunos perante a direção da escola e, eventualmente, a outros órgãos. Podem realizar atividades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais e se envolver na luta pelo aprimoramento do sistema de educação ou por mudanças sociais.

1. **Com base no artigo, qual é o papel dos grêmios estudantis?**
2. **O que é necessário para que um grêmio passe a existir?**

2. É necessário um estatuto aprovado em assembleia geral dos alunos da instituição.

3. **O trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) retomado pelo articulista revela que a concepção de educação nesse documento é bastante ampla. Explique por quê.**
4. **Por que, para o articulista, as práticas de um grêmio estudantil contribuem para a formação do cidadão?**
5. **O grêmio de sua escola se parece com o grêmio descrito pelo autor do artigo? Por quê?** Resposta pessoal.

Caso a escola não tenha um grêmio, pergunte se eles conhecem algum (por exemplo, de uma escola em que estudaram anteriormente ou da escola do irmão) e se tem tais características.

Por dentro do texto

1. **O autor inicia o artigo citando a Lei 7.398, de 4 de novembro de 1985, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).**

   a) Qual é seu objetivo ao iniciá-lo dessa forma?

   b) Uma parte do fragmento do ECA citado foi transcrito *ipsis litteris*, isto é, tal como está escrito no documento. Como você indicaria a reprodução fiel do texto?

2. **O terceiro parágrafo evidencia a opinião do autor acerca do papel dos grêmios estudantis.**

   a) No primeiro período, ele destaca duas funções. Quais segmentos são responsáveis por indicar a equivalência delas? "Não pode apenas" e "mas também deve".

   b) Qual é o sentido expresso pela palavra "só" no segundo período do parágrafo?

   c) Que tipo de argumento o autor emprega, no quinto parágrafo, para sustentar a defesa de um grêmio com papel político?

3. **Releia o seguinte trecho: "um Grêmio Estudantil pode ser uma instância da qual podem derivar práticas sociais orientadas por uma perspectiva de formação não apenas do indivíduo mas também e, principalmente, do cidadão".**

   a) Qual é a diferença entre os termos "indivíduo" e "cidadão" nesse contexto?
   "Cidadão" é o "indivíduo" que tem direitos e deveres ligados a um Estado.

   b) Por que essa diferenciação tem valor persuasivo?

4. **O autor incluiu, junto de seu nome, um *hyperlink* para seu currículo lattes. Veja parte desse currículo.**

> Possui graduação (licenciatura e bacharelado) em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. É mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal do Amazonas, atuando principalmente nas áreas de filosofia, educação e tecnologia (com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação) e filosofia política. Coordena o projeto "Plataformas online de ensino e aprendizagem na era da Educação 4.0" financiado pela FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas). Administrador do *website* Sabedoria Política <https://www.sabedoriapolitica.com.br> e do canal do YouTube Sabedoria Política <https://www.youtube.com/c/sabedoriapolitica>.
>
> Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4734466J4>. Acesso em: 24 maio 2020.

Ela contribui para atestar a credibilidade do texto ao informar a formação de seu autor em áreas associadas ao tema tratado.

   a) Explique a finalidade da informação acessada.
   b) Qual informação do currículo está diretamente relacionada ao tema do artigo?

3. No ECA, a educação é vista como preparo para o exercício da cidadania e explicita o direito de os estudantes se organizarem em nome de seus interesses. Não se refere apenas à questão da aprendizagem de conteúdos.

4. Segundo o articulista, o grêmio é um "lugar concreto de prática social", que permite o exercício do convívio com a pluralidade de opiniões, a discussão de temas de interesse coletivo e a proposição de soluções.

1a. Com a citação das leis, o autor atesta a relevância dos grêmios estudantis, reconhecidos e protegidos pelo poder público. Indica que não se trata de uma atividade escolar limitada ao âmbito das instituições e de suas regras.

1b. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno indique o uso de aspas para separar o trecho citado.

2b. A palavra "só" tem o valor de exclusão, isto é, ela marca a introdução de uma informação que exclui outras.

2c. O articulista refere-se a um dado histórico ao relacionar os grêmios aos movimentos estudantis da década de 1960, principalmente.

Lembra?

Existem vários tipos de **argumento**. Exemplificação, construção de analogia (comparação), exame de causas e consequências de uma situação, abordagem da evolução histórica, uso de dados numéricos para provar uma informação e citação de afirmações de especialistas como argumentos de autoridade são alguns exemplos.

3b. A diferenciação contribui para marcar o valor do grêmio como instrumento de formação do jovem na função de sujeito conhecedor de seu papel social, ponto de vista defendido pelo autor.

4b. O autor ministra cursos universitários nas áreas da educação e da filosofia política, o que explica o viés escolhido por ele para abordagem do assunto.

Explique ao aluno que o assunto *grêmio estudantil* permitiria outras abordagens, menos focadas em sua relevância para a formação política do jovem. O autor critica os grêmios voltados apenas a atividades ligadas ao entretenimento e esporte e valoriza a atuação política.

Investigue – É um currículo específico para a área acadêmica, incluído na Plataforma *Lattes*, mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse currículo registra a trajetória dos pesquisadores e estudantes brasileiros, sobretudo aqueles que desejam ter uma carreira acadêmica. Nele podem ser vistos os títulos dos pesquisadores (mestrado, doutorado etc.), as ocupações que têm ou já tiveram, suas publicações, participação em congressos etc.

Investigue

O que é um **currículo *lattes***?

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

MODERNA

São muitas as normas para a indicação das fontes de pesquisa. Optamos por abordar, nesta seção, apenas obras impressas. Adotamos as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As atividades propostas têm como foco tratar das normas de inclusão e formatação de citações e paráfrases e da organização de referências bibliográficas em textos científicos e promove a reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem, dando continuidade ao estudo de procedimentos já previstos para o Ensino Fundamental. Estão em foco as habilidades EM13LP04, EM13LP12 e EM13LP29.

SE EU QUISER APRENDER +

A indicação das fontes de pesquisa

Os artigos que divulgam conhecimentos costumam fazer referência a estudos anteriores, nos quais os articulistas se embasaram. Além de respeitar a produção intelectual dos autores desses estudos, essa menção contribui para a credibilidade dos artigos, pois revela a fonte dos dados e informações apresentados, e para a partilha da responsabilidade por aquilo que está sendo informado.

Existem algumas regras para apresentar as fontes de pesquisa (as referências bibliográficas) ao longo do texto e ao final dele. As atividades a seguir tratam disso.

1. Observe o conjunto de obras citadas nas referências bibliográficas. O que explica a ordem em que aparecem?

1. Os nomes dos autores estão em ordem alfabética.

2. Observe, agora, esta referência.

"COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Tempo de servir*: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001."

Comente que algumas obras são de responsabilidade de entidades coletivas. Nesse caso, é o nome delas que aparece inicialmente, no lugar do autor, como ocorre em "BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil).". Se a entidade coletiva possui uma denominação genérica, seu nome é antecedido pelo órgão superior hierarquicamente, como em "BRASIL. Ministério das Minas e Energia. Departamento de Administração.". Você pode consultar outros exemplos em: <http://www.bcq.usp.br/fotos/manual_referencias.pdf> (acesso em: 24 maio 2020).

2b. A palavra "dissertação" evidencia que se trata de uma produção acadêmica. Em lugar da editora, aparece o nome da universidade a que foi apresentada a pesquisa (Pontifícia Universidade Católica).

Comente que o termo "dissertação" se refere à produção apresentada por um estudante já graduado que almeja o título de "mestre". É resultado de uma pesquisa e de uma reflexão sobre um tema específico.

a) Seguindo como modelo essa referência, como você organizaria a indicação da obra *O cidadão de papel*, do autor Gilberto Dimenstein, publicada em São Paulo em 1993? Foi a editora Ática que a publicou. DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1993.

b) Algumas das fontes não foram publicadas, como é o caso daquela produzida por Aparecida da Graça Carlos. Que palavra evidencia isso? Em lugar da editora, qual dado aparece?

3. *Revista de Sociologia e Política* e *Eccos Revista Científica* são publicações voltadas à divulgação científica. Além do título do artigo e de seu autor, que outros dados devem aparecer nas referências bibliográficas de revistas?

3. A cidade onde a revista é publicada, o volume (quando houver), o número, o mês e o ano da publicação e as páginas ocupadas pelo artigo.

4. Volte ao artigo, releia o quinto parágrafo e observe as referências aos estudos citados.

a) Qual palavra marca a introdução do discurso de Aparecida da Graça Carlos? Por que não há aspas nesse trecho?

4a. A palavra "segundo" marca a introdução do discurso. Não há aspas porque o trecho é uma paráfrase ou síntese do texto original (e não uma cópia).

b) Observe as três diferentes formas de indicação da referência bibliográfica contidas no parágrafo e explique por que são diferentes.

1 – (2006)

2 – (GONÇALVES; ROMAGNOLI, 1976)

3 – (GONZÁLEZ; MOURA, 2009, p. 376)

4b. 1 - O nome do autor está incorporado ao texto; basta, portanto, citar entre parênteses o ano de publicação da obra para localização dela nas referências bibliográficas.
2 - O nome dos autores não está incorporado ao texto, então o sobrenome deles deve aparecer entre parênteses, seguido do ano de publicação da obra.
3 - Há reprodução de uma citação pontual do texto original, por isso, além do sobrenome dos autores e do ano de publicação, cita-se o número da página.

Sabia?

Existem algumas ferramentas gratuitas na internet que organizam as referências bibliográficas a partir dos dados fornecidos pelo usuário. É o caso de: <https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/ref/abnt> e de <http://www.more.ufsc.br/> (acesso em: 24 maio 2020).

Se houver possibilidade, mostre o funcionamento de uma dessas ferramentas.

Desafio de linguagem

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Ao fazer pesquisas, deparamos com informações pontuais, que foram fornecidas por estudos específicos e ainda não se tornaram conhecimento generalizado. Nesses casos, precisamos sinalizar essa fonte, o que deve ser feito, como você viu, com as referências entre parênteses.

A introdução das informações de terceiros em um texto nosso pode ser feita de duas formas: reproduzindo o fragmento que nos interessa sem alterações e entre aspas ou, ainda, sintetizando-o ou parafraseando-o com nossas palavras. Para isso, podemos usar fórmulas como:

> Segundo o especialista em psicologia escolar Julio Groppa Aquino, "não se democratiza o ensino sem a universalização do acesso. Este, porém, não se sustenta por si só. É preciso que os alunos realizem sua travessia escolar de maneira consecutiva e progressiva" (2007, p. 40).
>
> Para a democratização do ensino, é fundamental que os alunos não apenas acessem a escola, como consigam permanecer nela e progredir em suas etapas (AQUINO, 2007, p. 40).
>
> Pensar uma educação eficiente é considerar a necessidade da superação das desigualdades entre os estudantes, propondo a democratização do acesso à educação (AQUINO, 2007).

AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007. (Fragmentos).

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

A abordagem menos pontual do último exemplo, constituída pela referência ao sentido mais geral do texto, dispensa a indicação da página.

Nesta atividade, você deverá escrever um parágrafo sobre a contribuição dos grêmios estudantis para a formação do jovem. Mas há uma exigência: incluir um trecho do fragmento a seguir, transcrito de uma obra sobre o tema. Preste atenção à maneira correta de fazer a citação e a indicação da fonte.

> Uma das críticas que se fazia era o envelhecimento dos quadros políticos nas organizações tradicionais. Igrejas, partidos e sindicatos vêm sofrendo ao longo das últimas décadas uma perda de quadros, quer pela participação em quadros governamentais, quer pela não substituição dos quadros. O caso do sindicalismo, urbano e rural, é exemplar. O sindicalismo no Brasil terminou consagrando uma forma de participação vertical e vitalícia (em muitos casos, aliás, este último fenômeno é mais incidente no universo rural). A partir dos anos 1990, na sua segunda metade, as confederações sindicais e centrais começaram a estabelecer políticas de juventude e agregação de ações com a juventude (processos formativos, discussões sobre políticas públicas específicas etc.). Essa estratégia pode ser considerada vitoriosa, no que tange a favorecer a integração da temática das juventudes às políticas sindicais, porém, ainda é tímida em relação à renovação das lideranças sindicais.
>
> Da mesma forma houve uma abertura dos partidos políticos, em especial na última década, à incorporação de quadros jovens. A estratégia fundamental era renovar os quadros. Porém, o que se tem verificado é que os políticos jovens são, em geral, de famílias com alguma tradição de mandatos políticos. Ou seja, muito embora existam estratégias, especialmente no campo da formação e discussão de políticas públicas de juventude, a participação nas estruturas internas de comando dos partidos, e a eleição de políticos jovens para cargos é ainda menor que a participação de pessoas adultas.
>
> FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (org.). *O tempo real dos jovens*: juventude como experiência acumulada. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 16.

Sugerimos a leitura do artigo "Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens", de Mario Fuks, para a reflexão sobre o papel da escola no padrão de participação política do jovem (Campinas, Revista Opin. Pública, vol. 18, n. 1, jun. 2012), disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762012000100005&lng=pt&tlng=pt> (acesso em: 14 jul. 2020).

EXPRESSÃO

Nesta seção, propusemos três atividades diferentes a fim de respeitar o contexto das unidades escolares. Elas permitirão o compartilhamento de temas que despertam interesse ou preocupação nos estudantes, favorecendo o reconhecimento de afinidades, conforme prevê a habilidade EM13LP20. Além disso, promovem situações de reunião e assembleia, em que os estudantes precisarão exercitar a apresentação de propostas, a negociação e a discussão de pontos de vista, conforme propõe a habilidade EM13LP25. Na maioria das escolas, devido ao número de turmas, a atividade envolverá o trabalho de vários grupos articulados. Embora mais exigente, a necessária articulação contribui para a integração dos alunos e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e organizacionais.

O grêmio em minha escola

Há três propostas diferentes nesta seção e a definição de qual vocês farão depende da história de sua escola. A primeira atividade, portanto, é realizar uma leitura das três situações propostas e discutir qual delas se adequa melhor ao contexto.

A turma será dividida em grupos para realizar as atividades. É importante que vocês escolham quatro alunos para formar a comissão de organização dos trabalhos. Ela ficará responsável por organizar as atividades coletivas e fiscalizar o andamento dos projetos de grupo, e terá papel muito importante na comunicação entre os envolvidos.

Situação 1: A escola tem um grêmio e ele funciona bem

Algumas escolas contam com grêmios estudantis bem organizados e atuantes, capazes de representar os interesses dos alunos, de engajá-los nas várias atividades escolares e de estabelecer um diálogo frequente e produtivo com os professores, coordenadores e demais funcionários.

Para comemorar essa condição, vocês deverão produzir uma *exposição com a história do grêmio*. Dividam-se em grupos para realizar as seguintes atividades:

A montagem da exposição colocará em destaque habilidades relativas à curadoria, como a pesquisa de campo, a seleção de material, a construção de uma linha expositiva coerente e a manipulação de recursos para obtenção de efeitos estéticos.

a) reunir material – fotografias, textos, filmagens etc. – pesquisando nos arquivos do grêmio e da escola ou solicitando a alunos e funcionários, até mesmo os que já saíram da instituição.

b) coletar depoimentos dos fundadores do grêmio, de estudantes que participaram dele ao longo dos anos e de profissionais que acompanharam esse processo.

c) planejar a exposição a partir do material documental coletado:

- criar um título;
- definir a identidade visual da exposição;

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

MODERNA

- definir os textos de apoio (texto de abertura, legendas de material visual, transcrição de depoimentos orais etc.);
- fazer croquis (desenhos esquemáticos) com a distribuição do material documental e dos textos de apoio.

d) produzir a exposição, seguindo os croquis e as orientações recebidas.

Esta proposta adapta as fases da metodologia da pesquisa-ação, que se caracteriza por ser uma investigação baseada em uma autorreflexão coletiva com o objetivo de melhorar as próprias práticas do grupo. Reforçamos, nesse sentido, a noção de grêmio como representação do conjunto de alunos. A atividade mobiliza habilidades relativas à participação em assembleias, como a escuta atenta e a apresentação de opiniões consistentes.

Situação 2: A escola tem um grêmio, mas ele precisa funcionar melhor

A sua escola conta com um grêmio estudantil, mas vocês acham que o funcionamento dele não é o ideal. O desafio é *solucionar o problema*.

Primeira etapa

O primeiro passo é fazer um diagnóstico inicial e é importante que todos trabalhem juntos.

a) Convoquem, por meio da comissão organizadora, uma reunião dos estudantes da escola e convidem os integrantes do grêmio para participar. Esse convite deve ser amistoso e o grêmio deve entender por que está sendo convidado.

b) Caso outras turmas estejam desenvolvendo o mesmo projeto, é importante que a convocação seja única. Nesse caso, cabe às comissões organizadoras planejar o encontro conjuntamente.

c) A(s) comissão(ões) deve(m) escolher dois alunos mediadores, que conduzirão a discussão. Nela, o grêmio deve ter oportunidade de apresentar as atividades que vem executando e as dificuldades que encontra. Os demais alunos devem apresentar suas críticas, de modo respeitoso.

d) Essa etapa, provavelmente, não contará com todos os estudantes. É preciso, então, que alguns alunos sejam convidados a produzir uma reportagem sobre o evento, cujas cópias serão afixadas em diferentes pontos da escola.

Tá ligado!

Atividades em equipe exigem muita atenção ao outro. Veja como isso é explorado em jogos teatrais no capítulo 1 da unidade 4.

Segunda etapa

Essa etapa ainda envolve a investigação. São três ações articuladas, que devem ser desenvolvidas por grupos diferentes.

Caso a escola tenha várias turmas desenvolvendo paralelamente o projeto, deverá haver, em cada turma, um grupo responsável por cada ação. As duas primeiras ações serão feitas separadamente; a última precisará de uma articulação dos grupos das várias turmas a fim de construir um material conjunto.

Ação 1

a) Montem uma enquete para investigar qual é a concepção de grêmio que os alunos da escola têm. O que eles sabem sobre a estrutura de um grêmio? Quais ações esperam do grêmio? Como veem a relação do grêmio com os estudantes? Incluam também questões que permitam investigar as condições que levam às dificuldades indicadas pelo grêmio.

b) A enquete deve resultar em um levantamento estatístico, por isso elaborem perguntas fechadas, aquelas que são respondidas com "sim" ou "não" ou com a escolha de uma entre várias alternativas.

c) Não descuidem da reflexão sobre as práticas que permitiriam o maior engajamento dos demais estudantes; afinal, o papel do grêmio não é o de atender a um "cliente".

Ação 2

a) Vocês são responsáveis por aplicar a enquete e conseguir o maior número possível de respostas. Como farão isso?

b) Avaliem se é vantajoso fazer entrevistas diretas ou solicitar o preenchimento de um formulário eletrônico. Independentemente da escolha, invistam na divulgação da pesquisa para que os entrevistados conheçam seus propósitos e respondam com seriedade.

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

Ação 3

a) Os dados coletados serão enviados para vocês, que devem tabular as informações. É importante que os gráficos e tabelas produzidos permitam uma leitura rápida e precisa dos resultados.

b) O material terá uma primeira versão formada apenas pelos dados recolhidos por sua turma. Depois, vocês deverão se reunir com os grupos responsáveis pela "Ação 3" nas outras turmas e preparar um material conjunto.

c) Pensem em uma forma de socializar essas informações para toda a escola. É importante que todos conheçam os resultados desse levantamento de dados, que contribuirá também para o autoconhecimento do corpo discente.

Terceira etapa

Esta etapa envolve o planejamento da ação e sua execução. Vocês precisarão pensar em medidas práticas para resolver os problemas diagnosticados.

a) Realizem uma nova assembleia, agora com o objetivo de analisar os resultados coletados. O que eles dizem sobre as expectativas dos alunos?

b) Façam um levantamento das ações pontuais que poderiam ser realizadas para atender à maioria dessas expectativas e sugiram formas de o grêmio colocá-las em prática.

c) Concentrem-se nas ações que possam estimular a participação de todos os alunos nas decisões do grêmio. Quais estratégias fomentariam esse engajamento e permitiriam um grêmio mais democrático e atuante?

- Produzam um relatório que será entregue ao grêmio, com um resumo dos dados coletados nas duas etapas anteriores e as sugestões de atuação.
- Convidem alguns alunos para escrever uma nova reportagem sobre o projeto, para informar a todos os passos percorridos e as expectativas.

Quarta etapa

É o momento de avaliar o processo realizado em cada etapa.

a) Iniciem a atividade relatando as etapas percorridas. Um aluno pode começar e os outros vão tomando o turno de fala para completar. Sigam a ordem cronológica dos eventos.

b) Avaliem a qualidade de cada etapa, apontem os problemas vividos, as soluções encontradas, os incômodos e as expectativas.

c) Concluam: o processo valeu a pena?

A efetivação das ações planejadas dependerá dos integrantes do grêmio. Eles podem executá-las sozinhos ou convidar outros alunos para ajudar no processo.

Após um ou dois meses, convoquem uma nova assembleia e conversem sobre os resultados. Houve mudança na relação do grêmio com os estudantes? Há maior engajamento nas atividades da escola? Foram realizadas atividades interessantes?

Situação 3: A escola não tem um grêmio

Algumas escolas nunca chegaram a ter um grêmio; outras tiveram, mas ele acabou se extinguindo. Seu desafio é *colocar o grêmio em funcionamento*.

As tarefas serão divididas entre grupos, que atuarão em momentos diferentes. No caso de várias turmas estarem desenvolvendo o mesmo projeto, será preciso que os grupos se reúnam para partilhar informações e produzir um material comum.

Sugerimos que a divisão dos grupos seja feita conforme a afinidade dos alunos com as tarefas.

Grupo 1

O grupo se dedicará a compreender os motivos que levaram à inexistência de um grêmio. Para isso, deve entrevistar alunos, ex-alunos, funcionários e ex-funcionários.

Grupo 2

O grupo deve buscar exemplos de grêmios cuja atuação traga benefícios para as escolas. Podem consultar material da imprensa, bem como entrevistar estudantes de outras escolas de modo presencial ou virtual.

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

MODERNA

Grupo 3

Esse grupo vai organizar uma assembleia entre todos os alunos da escola para discutir a possibilidade de se ter um grêmio.

a) Nessa assembleia:
- os grupos 1 e 2 devem apresentar os resultados de sua investigação;
- dois mediadores devem conduzir a discussão para que os argumentos favoráveis e contrários à criação de um grêmio sejam apresentados.

b) A assembleia deve se encerrar com uma votação: o corpo discente deseja ser representado por um grêmio? Prefere outra forma de organização e representação?

c) Deve ser providenciada uma ata com o registro da assembleia.

Grupo 4

O trabalho desse grupo depende do resultado da assembleia.

a) Se houver a opção pela formação de um grêmio, esse grupo será uma "comissão pró-grêmio", responsável por organizar todo o processo: comunicação com a direção; elaboração do estatuto; realização da assembleia que decide o nome do grêmio e aprova seu estatuto; realização da primeira eleição; cerimônia de posse da primeira diretoria.
- Há muito material na internet com orientações para esse processo. A UBES, por exemplo, explica as várias etapas e oferece modelos dos documentos que devem ser produzidos: <http://ubes.org.br/gremios/> (acesso em: 26 maio 2020). Existem também cartilhas diversas produzidas por entidades ligadas à educação, como as secretarias estaduais.

b) Se a assembleia decidir por outra forma de representação, o grupo deverá pesquisar soluções, apresentá-las para o conjunto de alunos, organizar a escolha e formar uma equipe com alunos das várias séries que se responsabilize por garantir a permanência e a eficiência dela.

Grupo 5

É preciso combinar com o grupo um prazo para a produção do documentário. A exibição dele deve ser feita, preferencialmente, com o encontro de todas as turmas.

Esse é o grupo responsável pelo registro do processo, que será apresentado por meio de um documentário.

a) O grupo deve acompanhar todas as demais equipes, fazendo registros escritos, tirando fotos, filmando eventos, gravando depoimentos etc.

b) Esse material deverá ser editado a fim de contar a história da decisão tomada na assembleia e de sua implementação. Para fazer o documentário, busquem tutoriais na internet sobre as ferramentas de edição de vídeos e procurem assistir a documentários diversos. A produção *Eleições* (2019), de Alice Riff, por exemplo, conta o processo de eleição do grêmio de uma escola estadual paulistana.

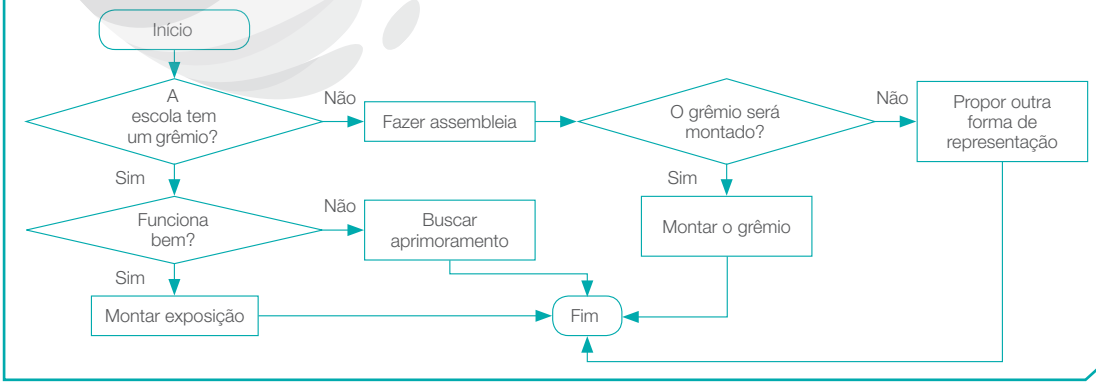
É possível que a atividade, estimulada pelas reflexões do capítulo, leve os alunos a repensar o papel do grêmio na escola. Muitos estudiosos dos temas relativos ao protagonismo juvenil criticam propostas que conduzem a formação e a atuação de grêmios com foco nas atividades culturais e esportivas e nas ações assistencialistas, encaminhamentos, em geral, definidos pelo corpo diretivo da escola. Para eles, a real contribuição dessas agremiações deveria se dar por meio de uma participação mais efetiva nas decisões sobre o ensino e em uma atuação política mais acentuada.

Recado final

Todas as atividades previstas envolveram trabalho em equipe. Alguns de vocês assumiram responsabilidades não atribuídas aos demais. Outros se ausentaram do processo. Alguns participaram como meros observadores. É importante que você avalie sua participação nessas situações para entender o que a justifica e corrigir aquilo que não o agrada. Por exemplo, se você deduzir que gostaria de participar mais, em uma próxima oportunidade proponha formas de atuação e se manifeste caso se sinta excluído ou subaproveitado. Atividades escolares nos preparam para as vivências do mundo do adulto, inclusive as do universo do trabalho.

É lógico!

O conteúdo deste **Expressão** pode ser representado por meio de um algoritmo. Veja:



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

CAPÍTULO

3

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.

Por que não praticar o *skate*?

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, vivenciaremos e discutiremos diversos pontos de vista sobre o *skate*, uma prática corporal de aventura (PCA) muito popular no Brasil. Você, provavelmente, já viu, nas ruas, nas pistas ou em competições, pessoas praticando essa atividade, cuja popularidade, principalmente entre os jovens, tem crescido muito. Porém, os skatistas ainda sofrem com a veiculação de discursos estereotipados sobre os praticantes e a própria prática, associada, muitas vezes, à marginalidade e a práticas ilícitas. O que você acha disso? Por que não praticar o *skate*? Vamos nos posicionar?

A vivência das práticas corporais de aventura (PCA) no ambiente escolar é importante para proporcionar novas possibilidades de escolha de atividades para os momentos de lazer, para o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e afetivos e para despertar um olhar crítico sobre tais práticas, que costumam ser veiculadas pelas mídias. Neste capítulo, o *skate*, uma PCA marginalizada por muitos por ser desenvolvida nas ruas e pelo fato de boa parte de seus praticantes adotar um estilo de vida diferente dos padrões socialmente aceitos, será vivenciado, discutido e abordado sob diversos pontos de vista. Incitar os alunos a colocar sua opinião, por meio de diferentes linguagens, diante desse panorama e dos discursos que estão envolvidos nele permite desenvolver as seguintes habilidades da BNCC: EM13LGG201, EM13LGG203, EM13LGG501 e EM13LGG502.

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

BORA PRA QUADRA

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

Sabia?

Em 2016, devido ao crescimento de praticantes no mundo todo e de sua profissionalização, o *skate* passou a ser reconhecido como esporte olímpico nas modalidades *park* e *street* (masculino e feminino) em decisão do Comitê Olímpico Internacional (COI).

Nesta atividade, experimentaremos alguns movimentos associados à prática do *skate*. Ao longo da vivência, preste atenção em seu corpo, nos movimentos que realiza, nas capacidades que são demandadas e nos sentimentos que são experimentados.

Antes de mais nada, é importante considerar os **equipamentos de segurança**, lembrando que, na prática das PCA, é necessário atentar aos cuidados com a integridade física, bem como aos possíveis riscos que possam existir, planejando estratégias de superação. Assim, em grupos, façam uma pesquisa rápida: quais são os equipamentos de segurança necessários para a prática de *skate*? No caderno, respondam a qual equipamento cada número se refere na imagem abaixo. Respostas possíveis:

LIUPCO SMOKOVSKIY SHUTTERSTOCK

1. Protetores de cotovelo, pois são partes sensíveis, com mais chance de encostar no chão.
2. Usar roupas compridas, diminuindo ralados no corpo em caso de queda.
3. Um *skate* comprado em lojas especializadas.
4. Um capacete para proteger a cabeça.
5. Luvas, pois as mãos são as primeiras partes do corpo que colocamos no chão ao cair.
6. Protetores de joelho, pois são partes sensíveis, com mais chance de encostar no chão.
7. Usar tênis durante a prática.

Instigue os alunos a pesquisar os equipamentos necessários para a prática do *skate* e, se algum aluno os possuir, peça a ele que os leve para a escola e compartilhe-os com seus colegas.

É lógico!

O registro solicitado exige abstração. É preciso que você selecione, entre os dados pesquisados e checados, aqueles que são pertinentes a cada quadro.

Combine com os alunos uma data para que levem à escola seus *skates* e equipamentos de segurança, caso os tenham.

Experimentando

Para começar, em trios, tentem os movimentos e explorem as posições a seguir. Enquanto um aluno está sobre o *skate*, os outros devem auxiliá-lo e cuidar da sua segurança a todo momento, não se esquecendo de todos os equipamentos de segurança. Experimentem andar de um lado para o outro da quadra.

MODERNA

Cuidado para não trombarem uns com os outros durante a experiência. Ajude o seu professor a delimitar o espaço, fazendo três corredores largos, a fim de ter liberdade para executar as atividades e diminuir as chances de atrapalhar seus colegas.

Se você já sabe andar de *skate*, auxilie os demais alunos com dicas que adquiriu ao longo de suas experiências.

a) **Posição inicial**: suba no *skate* e incline o corpo para a frente e para trás, buscando o equilíbrio corporal sobre ele. Nesse momento, você pode verificar qual é a sua base: regular, com o pé esquerdo à frente e o direito atrás; ou *goofy*, com o pé direito à frente e o esquerdo atrás. A base é aquela em que a perna dominante, a que possui mais força, vai à frente, e, para descobri-la, você pode experimentar as duas e avaliar em qual você se equilibra melhor. É interessante, neste momento, escolher uma superfície na qual o *skate* não se desloque, como um gramado ou um tapete.

Goofy Regular

SKATE: BEST PIXELS/SHUTTERSTOCK
PEGADAS: TARTILA/SHUTTERSTOCK

b) **Subir e descer**: posicione-se sobre o *skate* com a base escolhida. Você deverá descer a perna de trás ao chão e, depois, colocá-la em cima do *skate* novamente. Repita várias vezes até verificar que consegue fazer esse movimento com segurança.

c) **Remada**: coloque a perna de trás no ar bem próximo ao *skate*, com a ponta do pé virada para a frente, e reme repetidas vezes no ar, sem encostá-la no chão. A perna da frente também deve estar virada para esse sentido. Teste seu equilíbrio durante esse movimento. Quando se sentir seguro, coloque o pé no chão, próximo ao *skate*, e reme uma vez de modo suave para andar; coloque a perna de trás sobre o *skate* até que ele pare. Caso se sinta mais confiante, aumente o número de remadas e, ao colocar as pernas sobre o *skate*, arrume-as para que as pontas dos pés fiquem voltadas para o lado (como na posição inicial). Para evitar quedas, flexione o joelho da perna da frente e deixe o peso do corpo sobre ela; além disso, não deixe a perna de trás muito longe do *skate*.

Goofy Regular

SKATE: BEST PIXELS/SHUTTERSTOCK
PEGADAS: TARTILA/SHUTTERSTOCK

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

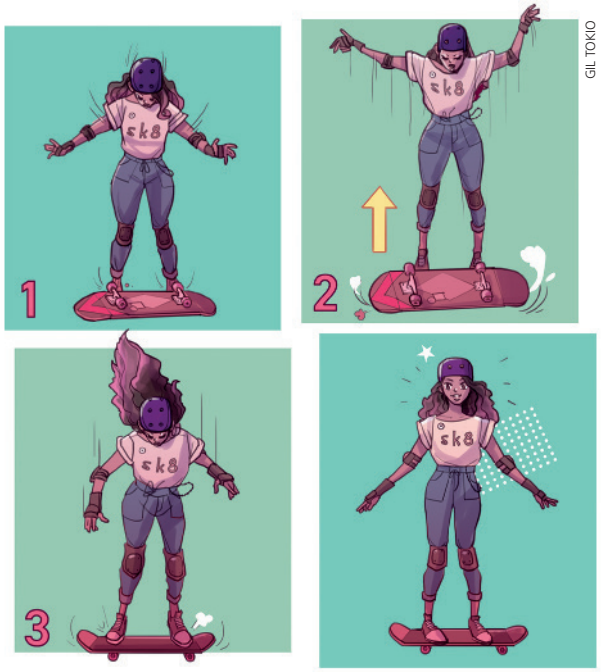
d) **Frear**: após ter conseguido remar e andar com os dois pés sobre o *skate*, realize o movimento para frear. Reposicione a perna da frente colocando, novamente, a ponta do pé para a frente. Tire a perna de trás do *skate*, encostando-a devagar no chão, raspando-a até frear o movimento. Cuidado para não fazer o movimento de forma brusca.

Desafio

Após conseguir andar com o *skate* na quadra, tente **virar o *skate* e subir nele**. Com as pernas paralelas e no chão, coloque o *skate* virado com as rodas para cima sobre os seus pés (1). Salte para cima (verticalmente), virando o *skate* (2) e tentando cair em cima dele (3). Repita várias vezes até que consiga. Se preferir, realize sobre a grama ou um tapete para que o *skate* não deslize.

Inspira? Lucas Pinheiro começou a andar de *skate* aos 7 anos de idade, demonstrando talento desde cedo, apesar de a família não o ter apoiado no início. Com dificuldades financeiras para bancar a ida às competições, ele e sua mãe vendem brigadeiros para juntar dinheiro. O garoto já venceu diversas competições, inclusive internacionais, tendo competido na Califórnia e na Flórida. Ele planeja, agora, vencer campeonatos europeus. Pergunte aos alunos se a carreira de skatista lhes interessa, não deixando de comentar, entretanto, que nosso país fornece pouco apoio para essa modalidade.

Siga os passos.



GIL TOKIO

Neste momento, conduza uma conversa com os alunos, aproveitando para problematizar questões muito presentes no mundo do *skate*, levando em conta os conhecimentos prévios que eles têm sobre essa prática corporal.

Roda de conversa da vivência

Nesta atividade, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG201, EM13LGG501 e EM13LGG502.

Terminada a fase de experimentação, sente-se em roda com seus colegas e façam uma discussão guiada pelas seguintes perguntas:

- Como se sentiram durante a vivência com o *skate*?
- Em quais movimentos sentiram mais dificuldade?
- Quais foram mais fáceis?
- Qual parte do corpo foi a mais solicitada durante as atividades?
- Quais capacidades motoras são as mais trabalhadas no *skate*?
- Quais foram os sentimentos experimentados (prazer, medo, insegurança)?
- Reflitam sobre a seguinte questão: por que alguns praticantes de *skate* são marginalizados pela sociedade?

LEITURA

Os textos a seguir dão início à discussão sobre os preconceitos e estereótipos associados à prática do *skate*, bem como sobre os dilemas que a profissionalização da categoria traz para seus praticantes. Eles serão importantes referências para que os alunos se posicionem sobre a prática e tenham subsídios para construir a charge da seção **E se a gente fizesse uma charge?**. Trabalharemos, principalmente, as habilidades EM13LGG203 e EM13LGG502.

Nos textos a seguir, conheceremos a evolução sócio-histórica do *skate*, suas características e os dilemas e problemas que os praticantes enfrentam. O primeiro é um fragmento de um artigo acadêmico, e o segundo, de uma reportagem.

Texto 1

Das ruas para os Jogos Olímpicos? Dinâmicas em torno da prática do skate

Comparado com outras modalidades esportivas tradicionais, o *skate* pode ser considerado uma prática corporal recente no cenário urbano. Sua breve história acompanha de forma singular as transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea. A relação entre prática esportiva e comportamento juvenil parece ser uma das principais características que diferenciam estas novas modalidades corporais. A emergência dos esportes radicais aponta para uma nova dinâmica em que a atividade física está relacionada também à construção de um estilo de vida que orienta o comportamento daqueles que ingressam nestas atividades. No caso do *skate,* a produção de um estilo de vida em torno de sua prática aconteceu

Dica de professor

Fique atento à sua segurança e à dos colegas durante as atividades. Você ou eles podem nunca ter andado de *skate*, casos em que a atenção deve ser redobrada. Além disso, ficar sobre o *skate*, uma superfície instável e em movimento, gera grande desequilíbrio. Para reduzi-lo, incline o tronco, flexione os joelhos e abra os braços. Com os colegas segurando em seus braços, será mais fácil realizar os primeiros movimentos com o *skate*.

Caso considere interessante, apresente aos alunos o vídeo "Exercício: melhorar o equilíbrio | *Skate*", que sugere uma atividade bastante simples e eficiente para aprimorar o equilíbrio no *skate*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P7gR3pDlnwQ>. Acesso em: 24 mar. 2020.

Inspira?

Já pensou em ser skatista? Nem sempre o caminho é fácil. Faça uma pesquisa e conheça a história de Lucas Pinheiro.

ACERVO PESSOAL DE LUCAS PINHEIRO

Foto de 2019.

Roda de conversa da vivência. Estimule os alunos a falar sobre as impressões que tiveram durante a prática, sejam elas boas, sejam elas ruins, pedindo que justifiquem suas opiniões. Comente que o *skate* exige um grande trabalho dos músculos do abdômen, os quais ajudam a manter o corpo em equilíbrio. Aproveite o momento para já começar a fornecer-lhes subsídios para que se posicionem sobre a estigmatização do skatista em nossa sociedade.

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

MODERNA

SHURKIN_SON/SHUTTERSTOCK

Para ampliar seu conhecimento sobre a história do *skate* e o processo de esportivização da prática, leia o artigo "A esportivização do *skate* (1960-1990): relações entre o macro e o micro", de Tony Honorato (*Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./mar. 2013), disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000100009&lng=en&nrm=iso>. (acesso em: 12 jul. 2020).

de uma maneira processual. Por meio de bricolagens com outras manifestações juvenis (surfe, *punk*, *hip-hop*), aliadas ao modo como se apropriam da cidade, seus adeptos passaram a construir para si uma *essência skatista*, que passou a diferenciá-los das demais culturas juvenis e modalidades esportivas.

Concomitante a esta dinâmica de interação no espaço público, que acabou forjando uma essência skatista, o *skate*, assim como os demais esportes radicais, aos poucos foi ganhando maior reconhecimento e visibilidade. Para que esta visibilidade não se configurasse como um fenômeno efêmero da moda, o *skate* (sobretudo a partir dos anos 90) passou a se institucionalizar com o objetivo de capitalizar e potencializar sua prática. Este processo pode ser descrito como uma dinâmica de "esportificação", que, dentre outras coisas, permitiu ao *skate* legitimar-se como uma modalidade esportiva. A participação do *skate* em grandes eventos esportivos e o debate sobre sua participação nos Jogos Olímpicos é resultado deste processo de maior visibilidade.

Contudo, entre os skatistas a dinâmica de "esportificação" é acompanhada de forma crítica, especialmente no que se refere ao perigo do "*skate* sair da mão dos skatistas" e da descaracterização da *essência skatista*. Caso isto ocorra, segundo seus adeptos, existe o risco de o *skate* perder sua singularidade e se nivelar às demais modalidades esportivas. Para equacionar esta questão, aqueles que enxergam os benefícios que a "esportificação" pode trazer ao *skate* argumentam que o risco de perda da essência skatista depende fundamentalmente da manutenção do "*skate* na mão dos skatistas". Nesta perspectiva, não há nenhuma contradição em encarar sua prática como uma modalidade esportiva, pois as competições sempre existiram e são uma forma de garantir retorno financeiro para seus praticantes. Basta que toda organização fique a cargo dos skatistas, que sabem lidar com as peculiaridades deste segmento. Por outro lado, os críticos a esta posição avaliam que o *skate* não pode se enquadrar como uma modalidade esportiva, pois sua prática refere-se essencialmente ao espírito *for fun*, desenvolvido na rua. Daí a visão negativa de parte dos skatistas para com os *pistoleiros*. Ao se restringirem às pistas e encararem as *sessões* como treinos, estes skatistas estariam deturpando a *essência skatista*.

A dinâmica do *skate*, portanto, é marcada por esta "tensão" entre uma dimensão voltada mais aos campeonatos e às pistas, e outra perspectiva que valoriza mais a diversão e a rua. Muitos skatistas, especialmente os da modalidade *street*, por mais que participem de campeonatos e conquistem boas colocações, só passam a ser reconhecidos por seus pares quando mostram sua base na rua. Para os *streeteiros* a participação em vídeos de *skate* ou ter sua foto publicada em uma revista especializada vale mais do que o desempenho em competições. [...]

Mesmo com a construção de inúmeras pistas e a proliferação de campeonatos, os skatistas continuam a se dirigir às ruas. Todavia, como sugere a pesquisa de Giancarlo Machado, muitos skatistas que saem às ruas com câmeras fotográficas e filmadoras passam a estabelecer uma nova relação com o espaço público. Se antes a rua era o local por excelência do espírito *for fun* e da diversão, para os skatistas que buscam sobreviver de sua imagem, as sessões na rua passam a ser encaradas como uma forma de trabalho. Captar uma boa imagem em um local onde nenhum outro skatista andou, ou realizar uma manobra nunca antes registrada em determinado pico skatável, pode garantir visibilidade, reconhecimento e possíveis patrocínios ao skatista. Ao encarar a prática do *skate* na rua como uma forma de trabalho, estes skatistas descritos na pesquisa de Giancarlo Machado buscam se desvincular da imagem do *skate* como uma prática transgressora e conflituosa da ordem urbana. A ocupação da cidade deixa de ser uma ação desinteressada e passa a ser tratada como um ofício. Inclusive, esse passa a ser o discurso mobilizado na negociação para usar determinados espaços: eles não estão ali para se divertir, mas sim para trabalhar.

Esta nova postura dos skatistas na cidade suscita uma questão [...]: seria esta uma estratégia dos skatistas para sobreviver de forma alternativa ao processo de "esportificação"? Ou, pelo contrário, esta "relação profissional com a rua" é um indício de normatização da postura dos skatistas para além das pistas e campeonatos?

BACIC OLIC, Mauricio. Das ruas para os Jogos Olímpicos? Dinâmicas em torno da prática do *skate*. *CAMPOS - Revista de Antropologia Social*, [*s. l.*], v. 15, n. 1, jun. 2014. p. 75-76.

Bricolagens: combinações, colagens em um único conjunto, de elementos de procedências diversas, formando um todo único.

Institucionalizar: tornar-se oficial.

Capitalizar: no contexto, fazer com que renda dinheiro.

Esportificação: processo que normatiza e acrescenta regras às práticas corporais.

Espírito *for fun*: do inglês, "para a diversão", refere-se ao caráter lúdico, não competitivo, da prática.

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

Texto 2

Preconceito ainda persegue skate *no país*

Apesar dos quase 4 milhões de praticantes no País, de possuir grandes nomes no cenário mundial – como os campeões Sandro Dias, Bob Burnquist ou Karen Jonz – e abrigar competições importantes, como o Arnette Tribanks Challenge, o preconceito ainda persegue quem anda de *skate*. Principalmente aqueles que trocam as pistas pelas ruas.

"Sempre as pessoas ficam ressabiadas e muitas vezes chamam a polícia. Talvez achem que estamos destruindo o patrimônio público, quando queremos apenas nos divertir", relatou o skatista Rafael Lima, 20.

Karen Jonz, 26 anos, campeã dos X-Games (2008) e duas vezes eleita a skatista do ano (2006 e 2007), desaprova a incompreensão com que o esporte é visto. "Algumas vezes, por causa de um menino mal-educado com um *skate* na mão, generalizam para todos os outros, sendo que mal-educados podem ter em qualquer lugar."

Entretanto, de acordo com quem lida com o esporte há muito tempo, a discriminação contra a modalidade e seus praticantes diminuiu consideravelmente nas últimas décadas.

"Estamos cada vez mais perdendo esse rótulo, graças à profissionalização do esporte, à qualidade dos eventos – o de hoje, em São Bernardo, dá R$ 4.000 em prêmios e passagem para os Estados Unidos – e a programas socioeducativos em que o *skate* está envolvido", afirma o presidente da Federação Paulista de Skate, Roberto Maçaneiro, 32 anos.

Um destes projetos citados por Maçaneiro é a ONG *Skate* Solidário, que atua em São Bernardo desde 2006.

Marcelo Índio, 46 anos, presidente da ONG, conhece bem esse outro lado do esporte. "No começo da ONG, quando tentei levar o *skate* para as escolas, um diretor disse que não aceitaria um esporte de vagabundos."

Segundo Maçaneiro, a classe B é maioria entre os skatistas brasileiros.

MUNHOS, Henrique. Preconceito ainda persegue *skate* no País. *Diário do Grande ABC*, 18 jun. 2011. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/142537/preconceito-ainda-persegue-skate-no-pais>. Acesso em: 1º jun. 2020.

SHURKIN_SON/SHUTTERSTOCK

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

Por dentro dos textos

1a. Os praticantes de *skate* não o encaram apenas como um esporte, mas também como um estilo de vida, acompanhado de manifestações (surfe, *punk*, *hip-hop*) que orientam o comportamento e o modo de apropriação do espaço urbano, construindo, assim, uma essência skatista.

1b. De acordo com o texto, a partir dos anos 1990, o *skate* passou por um processo de "esportificação", institucionalizando-se.

1. Segundo Mauricio Bacic Olic, autor do primeiro texto, o *skate* é uma prática corporal recente no cenário das grandes cidades, tendo acompanhado as transformações da contemporaneidade.

a) De acordo com o autor, o que diferencia o *skate* das outras modalidades esportivas?

b) Ao longo do tempo, no entanto, o *skate* também se modificou, ganhando contornos de uma modalidade esportiva. Explique esse processo.

c) Quais são os pontos negativos desse processo, de acordo com os próprios skatistas?

d) Ainda de acordo com os próprios skatistas, quais são os pontos positivos?

e) Apesar de o *skate* ter se profissionalizado, ainda vemos muitos praticantes nas ruas. Segundo o autor do texto, qual é a nova relação que esses indivíduos estabelecem com o espaço público?

f) Com base nas respostas anteriores, dê sua opinião sobre os questionamentos feitos pelo autor no último parágrafo.

1c. Descaracterização da essência skatista e de sua particularidade; possível perda da organização da modalidade pelos próprios skatistas; e redução do espírito de diversão na rua, trocando os encontros por treinos.

1d. Maior reconhecimento e visibilidade social; entrada no mundo esportivo e, consequentemente, no mundo olímpico; maior retorno financeiro aos praticantes; e aumento do número de campeonatos.

1e. A nova postura dos skatistas refere-se a encarar as ruas, que deixam de ser somente um espaço desinteressado e de diversão, como forma de trabalho. Por meio de filmagens e fotografias de suas manobras inusitadas por diferentes espaços públicos, eles ganham visibilidade, reconhecimento e patrocínio.

1f. Resposta pessoal. É importante que os alunos analisem o texto e apresentem argumentos para seus posicionamentos.

2. O autor do texto 2 relata que, apesar de todo o crescimento da modalidade, os praticantes de *skate* ainda sofrem preconceito.

a) Quais são esses preconceitos? Segundo o texto 2, os skatistas são chamados de mal-educados, destruidores do patrimônio público e vagabundos.

b) Em sua opinião, de onde eles vêm?

c) Como você acha que esse tipo de preconceito pode ser combatido?
Resposta pessoal. Insista na sustentação do ponto de vista.

2b. Resposta pessoal. Ajude os alunos a perceber que o *skate* foi um esporte que surgiu nas ruas e esse é o espaço principal para os skatistas. Dessa forma, no início não havia espaço público adequado – ou seja, pista de *skate* –; então, eles acabavam atrapalhando os pedestres e o trânsito, sem haver essa intenção primária. Comente com os alunos, também, que os skatistas, principalmente os mais velhos, se encontravam e ficavam horas se divertindo, compartilhando conversas, músicas, manobras, o que na visão social era, então, prática de vagabundo.

Biblioteca cultural

Para conhecer um pouco mais sobre a vida dos skatistas e as dificuldades que enfrentam para realizar a prática nas ruas, assista aos documentários *Dirty Money: a geração do skate* (2010) (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vLEHf0-yWrg>; acesso em: 3 jun. 2020), de Alexandre Vianna e Ricardo Koraicho; e *Vida sobre rodas* (2009), de Daniel Baccaro.

MODELO

Organize os alunos em trios para realizar as atividades a seguir. Disponibilize materiais para a produção da charge, como folha sulfite, cartolina, lápis de cor, entre outros. Se a escola dispuser de sala de informática, os alunos podem escanear os desenhos, colori-los e finalizar a charge digitalmente. Este trabalho também pode ser realizado em conjunto com o professor de Arte. Durante a construção, instigue os alunos a expressar suas críticas e seus posicionamentos diante dos pontos discutidos neste capítulo e das vivências com o *skate*. Há algumas orientações no **Suplemento para o professor**. Nesta atividade, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG201 e EM13LGG502.

E SE A GENTE...
FIZESSE UMA CHARGE?

Depois de tudo o que aprendemos e vivenciamos neste capítulo, vamos fazer uma charge que mostre nosso posicionamento a respeito da questão inicial do capítulo: "Por que não praticar o *skate*?". A charge será feita em trios.

Etapa 1 – Planejamento

Para ajudá-los a pensar na temática, façam uma pesquisa sobre os seguintes pontos:

a) Onde se originou o *skate*?
b) Em que locais o *skate* é praticado?
c) Quem pratica *skate*? Existe alguma característica específica para vivenciar essa modalidade?

Em seguida, reflitam sobre as questões a seguir:

a) Em que situações os skatistas costumam sofrer preconceito?
b) Quais motivos você teria (ou tem) para praticar o *skate*?
c) Quais motivos você teria (ou tem) para não praticar o *skate*?

Depois das pesquisas e das reflexões, decidam qual mensagem querem transmitir com a charge, lembrando-se dos pontos discutidos nas atividades do capítulo (segurança, estereótipos, preconceitos e esportivização) e das vivências realizadas. É importante que vocês consigam expressar os pontos que consideraram mais marcantes durante a prática e as discussões, apresentando o posicionamento dos três frente às críticas que os praticantes da modalidade recebem e os motivos que levariam ou não vocês a praticarem o *skate*.

Em seguida, conversem entre vocês para decidir qual formato de charge irão adotar. Elenquem os materiais que serão necessários.

Lembra?

As charges referem-se a fatos de natureza social, política e cultural recentes. O humor que produz visa ao riso seguido de reflexão.

Etapa 2 – Elaboração

A lápis, realizem um primeiro rascunho da charge, esboçando os personagens que vão aparecer e os textos verbais que querem incluir. Refaçam-no quantas vezes for necessário, até que o resultado fique satisfatório.

Com o rascunho finalizado, passem-no a limpo e elaborem a primeira versão da charge. Acrescentem as cores, os cenários e usem, de preferência, um papel mais grosso que o sulfite. Não se esqueçam de assinar a produção.

Recado final

Neste capítulo, você experimentou e conheceu o *skate* como possibilidade de praticar PCAs em seu dia a dia, vivenciando alguns de seus movimentos. Pesquisamos os equipamentos de segurança necessários e discutimos os estereótipos e preconceitos relacionados aos praticantes do *skate*, além de debater sobre os dilemas enfrentados pelos skatistas em relação ao processo de esportificação da prática. Mesmo que você não pratique essa modalidade, nem pretenda o fazer, respeite-a e questione os estereótipos e as generalizações. O *skate* está nas ruas da cidade, nas reportagens, nos eventos esportivos e até mesmo nos Jogos Olímpicos!

Etapa 3 – Avaliação

Troquem as charges com as de outros grupos, avaliando os seguintes pontos:

a) A charge transmite uma mensagem clara a respeito da prática do *skate*?
b) Caso haja balões de fala, eles estão bem posicionados? A linguagem é condizente com os personagens e a situação comunicativa e não revela preconceito linguístico?
c) A charge faz uso expressivo de cores e traços?
d) O cenário e a expressão dos personagens contribuem para transmitir a mensagem desejada?
e) Na charge, aparecem elementos trabalhados ao longo do capítulo?

Comuniquem aos outros grupos, de forma respeitosa, a avaliação que fizeram da charge deles, acolhendo, também, a avaliação que receberem. Com base nela, façam ajustes na charge de vocês e preparem a versão final.

Etapa 4 – Apresentação

Organizem, com o apoio de seu professor, uma forma de apresentação das charges. Vocês podem fazer a apresentação na própria classe ou em painéis, expondo o trabalho pela escola.

Se for na classe, apresentem a charge criada e reservem um momento para que seus colegas apreciem-na e, depois, falem sobre a interpretação que realizaram por meio do que foi exposto. Após ouvi-los, comentem a ideia que tiveram a intenção de apresentar.

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

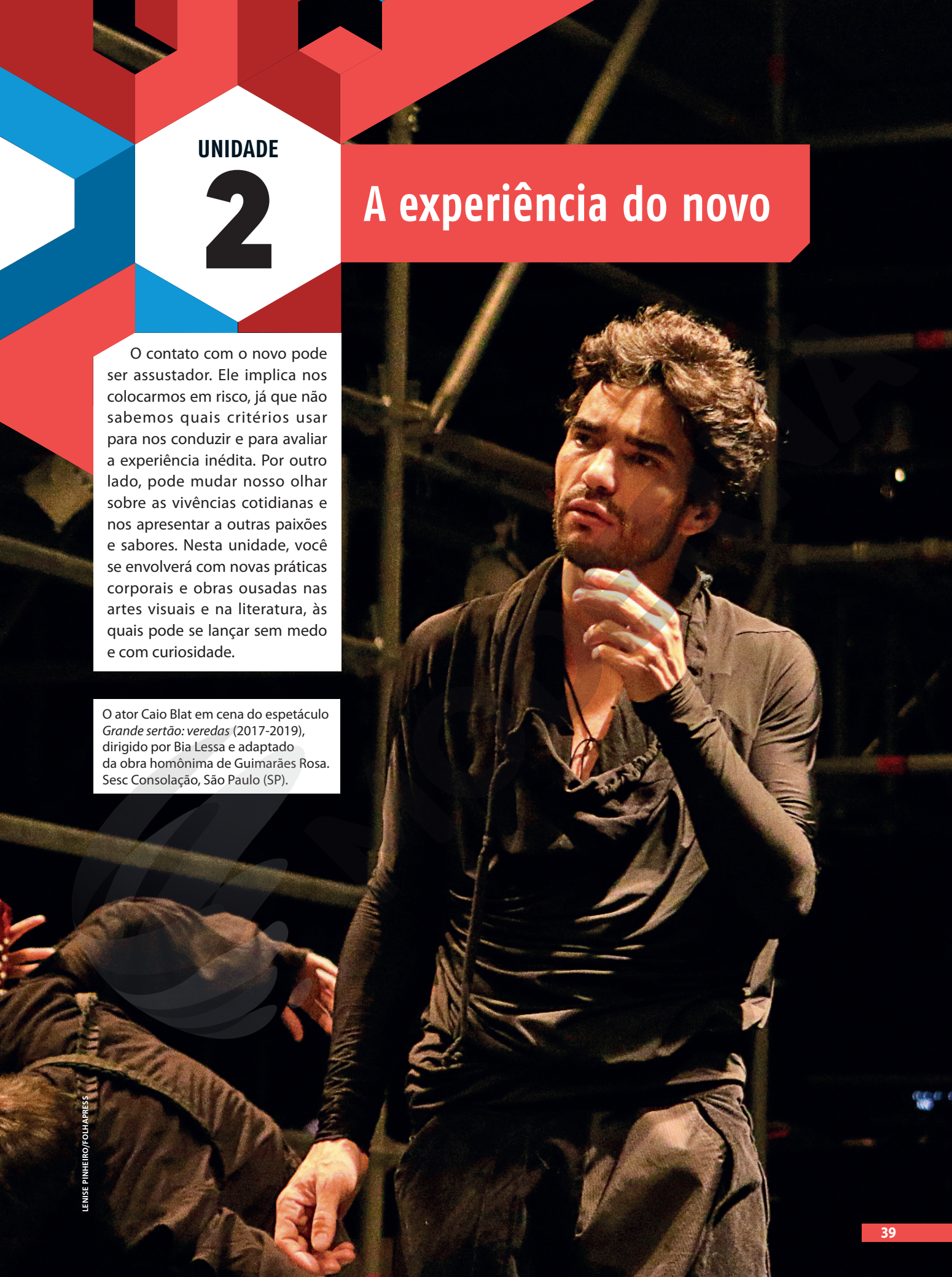
MODERNA

UNIDADE

2

A experiência do novo

O contato com o novo pode ser assustador. Ele implica nos colocarmos em risco, já que não sabemos quais critérios usar para nos conduzir e para avaliar a experiência inédita. Por outro lado, pode mudar nosso olhar sobre as vivências cotidianas e nos apresentar a outras paixões e sabores. Nesta unidade, você se envolverá com novas práticas corporais e obras ousadas nas artes visuais e na literatura, às quais pode se lançar sem medo e com curiosidade.



O ator Caio Blat em cena do espetáculo *Grande sertão: veredas* (2017-2019), dirigido por Bia Lessa e adaptado da obra homônima de Guimarães Rosa. Sesc Consolação, São Paulo (SP).

LENISE PINHEIRO/FOLHAPRESS

CAPÍTULO

1

Leia uma explicação sobre o percurso do capítulo no **Suplemento para o professor**.

Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público

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.

Neste capítulo, no âmbito da *experiência do novo* (dentro do campo artístico-literário), trataremos da arte contemporânea, desde as formulações teóricas iniciais da arte ambiental de Hélio Oiticica, passando pelos objetos tridimensionais de Lygia Clark até as experiências viscerais e performáticas de Rubiane Maia, nos anos 2010. Os alunos são convidados, a partir de vivências e questionamentos, a ressignificar a concepção que têm de arte, enxergando-a como conceito integrante da vida a ser constantemente reinventado. São também instigados a rever o papel do artista na sociedade. Dialogamos com as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604.

Os artistas não são só criadores. Eles também podem ser pensadores que problematizam seus fazeres e inventam e reinventam expressões, sempre em comunicação com seu tempo. Hélio Oiticica (1937-1980), por exemplo, a partir de 1964, inovou criando as chamadas *manifestações ambientais*, formas de arte que convidavam o público a vivenciar sensorialmente o espaço da obra, "participando" ativamente dela. Mais tarde, em 1967, esse artista carioca participou da exposição coletiva Nova Objetividade Brasileira com a instalação *Tropicália*, que você vê a seguir. O texto que escreveu para o catálogo dessa mostra funcionou como uma espécie de manifesto sobre a "arte ambiental", outro termo inventado por ele.

Com *Tropicália* e com esse manifesto, Hélio apresentou uma nova concepção artística, que libertava os artistas da tela e do cavalete, tornava imprescindível a *participação* do observador na obra e defendia uma arte em diálogo com os problemas sociais.

Você já se questionou a respeito da definição e da função da arte? A arte deve obrigatoriamente ser uma experiência participativa e conectada com seu tempo? Neste capítulo, vamos estudar algumas manifestações e realizar algumas vivências que mostram de que modo a arte e os artistas podem se questionar e se reinventar radicalmente.

Professor, caso queira se aprofundar no tema, leia o artigo "A Tropicália, segundo Hélio Oiticica", de Gonçalo Júnior (*Pesquisa Fapesp*, ed. 144, fev. 2008), que apresenta um panorama bastante amplo da obra do artista. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-tropicalia-segundo-helio-oiticica/> (acesso em: 3 jul. 2020).

Professor, o museu de arte moderna Tate Modern, em Londres, Reino Unido, produziu um excelente vídeo sobre Hélio Oiticica em que um dos assuntos abordados é a obra *Tropicália*. Ele pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=fA-Mm8_SGsc> (acesso em: 3 jul. 2020). Como o vídeo está em inglês, você pode acionar as legendas automáticas do YouTube.

Biblioteca cultural

Assista, em <https://www.youtube.com/watch?v=t_IkBL1Rmwo> (acesso em: 3 jul. 2020), a um vídeo produzido pelo SescTV em que especialistas mostram detalhes da obra *Tropicália* e se aprofundam em alguns de seus detalhes.

CÉSAR OITICICA FILHO/CORTESIA PROJETO HÉLIO OITICICA

Foto da instalação ambiental *Tropicália* (1967), de Hélio Oiticica. A obra é um ambiente labiríntico composto de dois penetráveis, o *PN2 – Pureza é um mito* (1966) e o *PN3 – Imagético* (1966-1967), associados a plantas, areia, arara, poemas-objeto, capas de *Parangolé* e um aparelho de TV. Para "participar" da obra, o público *penetrava* no ambiente tropical e sinestésico, daí o termo "penetrável", criado pelo artista para designar esse tipo de instalação-experiência.

PODERIA

Investigue

Faça uma pesquisa e descubra a relação que existe entre a obra *Tropicália* e o Tropicalismo, movimento que, entre 1967 e 1968, mudou a música popular brasileira (MPB) e a cultura brasileira e teve como participantes figuras como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé, a banda Mutantes, Rogério Duprat, Nara Leão, Capinan, Torquato Neto e Rogério Duarte.

REPRODUÇÃO

Fac-símile da capa do livro *Marginália: arte e cultura "na idade da pedrada"*, de Marisa Alvarez Lima, autora que realizou um amplo trabalho jornalístico para descrever o contexto cultural do Tropicalismo e das vanguardas brasileiras dos anos 1960. Na imagem, Caetano Veloso veste um parangolé, escultura performática de Hélio Oiticica.

Professor, caso a biblioteca da escola conte com esse livro, pode ser um excelente aliado na pesquisa dos alunos.
Tropicalismo e *Tropicália* nascem, nos anos 1960, da mesma vontade de romper com padrões estéticos tradicionais, juntamente com a valorização de aspectos da cultura popular brasileira. Ambos contribuíram para transformar profundamente a arte brasileira da época, com ecos até os dias de hoje. "Tropicália" é o nome de uma famosa canção de Caetano Veloso e inspirou o nome "Tropicalismo".
A obra *Verdade tropical*, de Caetano Veloso, apresenta ao leitor a gênese do movimento e suas principais contribuições para a cultura brasileira.
Segundo Caetano Veloso, "O movimento que, nos anos [19]60, virou a tradição da música popular brasileira (e sua mais perfeita tradução – a bossa nova) pelo avesso ganhou o apelido de 'tropicalismo'. O nome (inventado pelo artista plástico Hélio Oiticica e posto como título em uma canção minha pelo homem do Cinema Novo Luís Carlos Barreto) Tropicália, de que o derivaram, me soa não apenas mais bonito: ele me é preferível por não se confundir com o 'luso-tropicalismo' de Gilberto Freyre (algo muito mais respeitável) ou com o mero estudo das doenças tropicais, além de estar livre desse sufixo *ismo*, o qual, justamente por ser redutor, facilita a divulgação com *status* de movimento do ideário e do repertório criados. [...]". (VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.)

LEITURA 1

Nesta leitura, apresentaremos uma das criações mais importantes de Hélio Oiticica, os *Parangolés*. Procure questionar e ampliar a visão de arte dos alunos. Dialogamos aqui com as habilidades EM13LGG602 e EM13LGG603.

Em 1964, quando foi acompanhar dois amigos que confeccionavam alegorias de carnaval para a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, Hélio Oiticica conheceu, pela primeira vez, a favela da Mangueira, no Rio de Janeiro (RJ). O artista ficou profundamente tocado por essa vivência – um marco em sua produção artística – e passou a frequentar o morro, tornando-se, inclusive, passista da escola.

A primeira produção artística de Hélio influenciada por esse contato com o morro foram os *Parangolés*. Observe as imagens.

CÉSAR OITICICA/PROJETO HÉLIO OITICICA, RIO DE JANEIRO

ANDREAS VALENTIN/PROJETO HÉLIO OITICICA, RIO DE JANEIRO

OITICICA, Hélio. *Parangolés*. 1964. Esculturas performáticas e obras coloridas e multissensoriais, os *Parangolés* são capazes de gerar experiências individuais, livres e, ao mesmo tempo, coletivas, fugindo da intelectualização da arte.

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

No contexto das artes visuais, a ***performance*** é uma manifestação artística que, normalmente, utiliza o corpo humano como suporte. Ela costuma ser chamada de ***happening*** quando a ação também é praticada pelo público.

Performance e *happening* costumam associar várias linguagens, incorporando elementos do teatro, da dança e das artes visuais, por exemplo, e podem ocorrer em museus, galerias, ruas, sendo efêmeros, porque duram enquanto acontecem.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que as fotografias retratam uma *performance*, pois o corpo humano é usado como suporte, a ação não tem espaço físico específico (ocorre na praia e em uma comunidade), é registrada por fotografia e a "apresentação" tem caráter efêmero. No vídeo, Adriana Calcanhotto, que se inspirou no *Parangolé Pamplona* para compor uma música homônima, mostra um parangolé "em uso", em uma *performance*, além de apresentar a "receita" da obra.

Papo aberto sobre os *Parangolés*

Para ajudá-lo a responder às questões, assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Tt-RU4XWZU> (acesso em: 12 jul. 2020), produzido para a revista *Bliss* (2009), e veja imagens dos *Parangolés* em uso pela cantora e compositora gaúcha Adriana Calcanhotto.

1. **Em sua opinião, os *Parangolés* podem ser considerados uma *performance*? Por quê?**
2. **Oiticica defendia que os *Parangolés* precisavam de corpos que dançassem e que se movimentassem sob eles para se tornarem, de fato, uma expressão artística. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.**
3. **Oiticica também acreditava que os *Parangolés* davam ao público uma chance de sair da posição de espectador, daquele que olha de fora para uma obra, para a posição de participante da criação. Você concorda com a opinião dele? Por quê?**
4. **Oiticica se dizia um "propositor de ideias", e não um artista. Observando os *Parangolés*, você concorda com essa autodefinição? Por quê?**

3. Resposta pessoal. Motive os estudantes com perguntas como: "Quem criou o objeto artístico?"; "Esses objetos apresentam algum sentido em uma contemplação passiva?"; "Se o criador do objeto não realiza nenhuma ação sobre ele, quem é então o criador da ação?"; "Se o artista observa sua obra se transformar, será que ele se transforma em espectador do próprio público?".

4. Resposta pessoal. Ressalte que há dois pontos importantes nessa discussão: um subjetivo, que é a autodenominação de Hélio Oiticica, que deve ser respeitada; e outro histórico-cultural, segundo o qual, para a história da arte, Hélio foi um artista de grande relevância.

2. Resposta pessoal. Ajude os alunos a perceber que a obra se transforma em *performance* apenas quando o público a veste e a transforma em dança. Remeta ao contexto das escolas de samba, que influenciou o artista.

Por dentro dos *Parangolés*

1. **Quais materiais são utilizados na confecção dos *Parangolés* das fotos e do vídeo? Eles podem ser considerados "roupas"?**
2. **O que os "participantes" estão fazendo em cada uma das fotos? As imagens lembram alguma situação ou evento especial? Qual?**
3. **As fotos foram feitas em locais diferentes, apesar de apresentarem elementos semelhantes.**
   - **a)** Descreva a ambientação de cada cena.
   - **b)** O que as ambientações das imagens têm em comum?
4. **Leia o texto abaixo e, em seguida, responda à questão.**

1. Os materiais utilizados para a confecção dos *Parangolés* são tecidos coloridos, aparentemente retalhos costurados ou até mesmo amarrados uns aos outros. São tecidos com texturas, transparências e espessuras diferentes. Seus propósitos estéticos os distinguem das roupas.

Professor, alguns *Parangolés* apresentam conteúdo verbal, geralmente textos poéticos ou apenas palavras, como "INCORPORO A REVOLTA".

2. Na primeira fotografia, a pessoa parece posar para a câmera, mas, ao mesmo tempo, a posição dos braços remete a uma dança, além de os tecidos apresentarem ondulações causadas por alguma agitação, como o vento ou movimentos corporais. Na segunda foto, as pessoas parecem estar curiosas experimentando os *Parangolés* e o movimento feito pelos tecidos.

3a. A primeira imagem apresenta uma paisagem natural, com o mar ao fundo. Pelo formato arredondado e pela textura, a pessoa parece estar sobre uma pedra, e não na areia. A segunda fotografia mostra um cenário urbano, uma comunidade, com asfalto, casas e moradores do local.

3b. Em ambas, os "participantes" aparecem em um lugar público, de acesso coletivo.

Temperatura de cor é a tonalidade de cor da luz emitida por uma fonte luminosa, podendo ser classificada como quente, neutra ou fria. A unidade de medida utilizada é o kelvin (K). Entre 5.000 K e 6.000 K, a temperatura é considerada neutra (similar à luz do sol ao meio-dia – luz branca); abaixo disso, concentram-se as tonalidades quentes (mais amareladas); acima, as frias (mais azuladas).

Pode-se também associar a temperatura de cor com a sensação térmica física e psicológica.

Descreva a diferença na temperatura de cor entre as fotografias. Que efeito de sentido ela provoca?

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

4. Ambas as imagens têm uma temperatura de cor mais quente (mais à esquerda do espectro). Apesar de a segunda imagem ser urbana, ela transmite a sensação de calor e conforto presente na praia retratada na primeira imagem – a luz do sol e a união das pessoas experimentando os *Parangolés* contribuem para isso. Os tecidos chamam a atenção em ambas as imagens, harmonizando com o segundo plano.

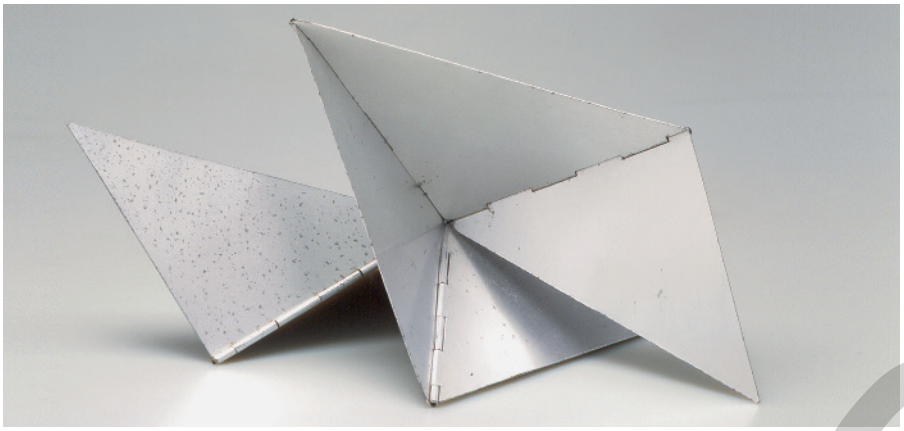
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Professor, a artista, apesar de ter o nome vinculado ao Concretismo, já estudado em outro volume desta coleção, associou-se, posteriormente, ao Neoconcretismo, migrando do racionalismo exacerbado para experimentações que integravam, a partir de soluções próprias, autor, obra e espectador.

5. **Lygia Clark (1920-1988) também teve papel importante na inovação das artes visuais brasileiras na década de 1960. Tendo começado sua carreira artística como pintora, a artista mineira passou, posteriormente, a desenvolver experiências com objetos tridimensionais, instalações e, por fim, dedicou-se à prática terapêutica por meio de sua arte.**

Um dos trabalhos mais importantes da artista é a série *Bichos*, de 1960, construções metálicas geométricas e articuladas que requerem a coparticipação do observador.



ASSOCIAÇÃO CULTURAL "O MUNDO DE LYGIA CLARK" - COLEÇÃO PARTICULAR

CLARK, Lygia. *Bicho caranguejo*. Década de 1960. Alumínio, 25,5 cm × 60 cm. As dobradiças possibilitam que o observador "participe" da obra, montando novas formas enquanto manipula o alumínio ativamente.

5a. São triângulos, aparentemente equiláteros, conectados uns aos outros pelas arestas.

a) A série *Bichos* apresenta diversos objetos feitos a partir de formas geométricas. Quais são os elementos geométricos que formam a escultura *Bicho caranguejo*?

b) Eles são formas simétricas? Sim, os triângulos são simétricos.

c) A escultura é simétrica? Explique.

5c. A escultura, apesar de ser composta de unidades menores simétricas, não é simétrica em sua totalidade, principalmente pelo fato de ser articulável e, a partir de formas bidimensionais, criar um objeto tridimensional.

6. **Assim como Hélio Oiticica, Lygia também é uma "propositora de ideias", de experiências.**

a) Reflita sobre as obras que você conheceu desses dois artistas e escreva, em seu caderno, um texto que compare os aspectos formais e conceituais de cada uma delas.

b) Por que você acha que a obra leva o nome *Bicho caranguejo*?

6a. Sugestão de resposta: Cada uma das obras é desenvolvida a partir de materiais completamente diferentes. Os tecidos usados por Oiticica são maleáveis e leves, enquanto o metal utilizado por Lygia é rígido e pesado. Isso influencia na maneira como cada uma delas pode ser experimentada, seja pelo tempo de manuseio, seja pelos movimentos corporais. Além disso, os *Parangolés* utilizam cores primárias fortes e saturadas, e *Bicho caranguejo* não recebe pigmentação sobre a superfície do metal escolhido, apresentando as características estéticas próprias do material. Apesar de toda essa diferença em relação à forma, ambas as obras requerem a coparticipação do observador para existirem como tal, recriadas a partir de gestos contínuos de acordo com a interação de cada indivíduo. São objetos performáticos, que só existem conceitualmente a partir de corpos em movimento.

6b. Resposta pessoal. Deixe que os alunos levantem diferentes ideias, chamando a atenção deles para a dinâmica que os objetos de Lygia e Hélio têm, quase como organismos vivos, dotados de partes que se movem, se transformam e criam novos efeitos estéticos, dependendo da posição e da forma, além de revelarem intenções e sensações.

Segundo a estética relacional, conceito elaborado pelo curador e crítico Nicolas Bourriad, a arte contemporânea é um campo de trocas que obedece a um princípio dinâmico estabelecido por meio da interação entre o autor, o observador e o objeto, ou seja, é exatamente na relação com o outro que a obra se realiza.

Nesse sentido, devemos entender que a arte ambiental de Hélio Oiticica e obras como *Bicho caranguejo*, de Lygia Clark, propostas na década de 1960, são manifestações da arte contemporânea. Atravessada pelas questões cotidianas, ela é um tipo de manifestação artística que engloba diversos modos de produção, como pintura, vídeo, fotografia, instalação, *performance*, multimídia, entre outras, e propõe expressões inéditas e técnicas inovadoras, além de priorizar a ideia, o conceito e a atitude acima do objeto artístico final.

Biblioteca cultural

Leia este livro, que reúne a correspondência entre Lygia e Hélio e revela a profunda admiração e o carinho que um tinha pelo outro, além de apresentar importantes reflexões sobre as artes visuais naquele período.

REPRODUÇÃO

Fac-símile da capa do livro *Lygia Clark. Hélio Oiticica: cartas (1964-74)*, organizado por Luciano Figueiredo.

Biblioteca cultural

Assista ao vídeo que a instituição Itaú Cultural produziu sobre a série *Bichos*, de Lygia Clark. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lfitsC4m_dY>. Acesso em: 4 jul. 2020.

Fala aí!

O crítico francês Bourriad, em suas análises teóricas dos anos 1990, abrangeu apenas artistas europeus. Por que ele desconsiderou as expressões brasileiras de figuras importantes das artes, como Hélio Oiticica e Lygia Clark?

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Sabia?

As obras contemporâneas, apesar de terem um canal aberto para que o público as aprecie a partir de seus contextos e experiências pessoais, normalmente são acompanhadas por textos que explicam a ideia do artista para o público.

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

MODELO

E SE A GENTE...

CRIASSE ESCULTURAS EFÊMERAS?

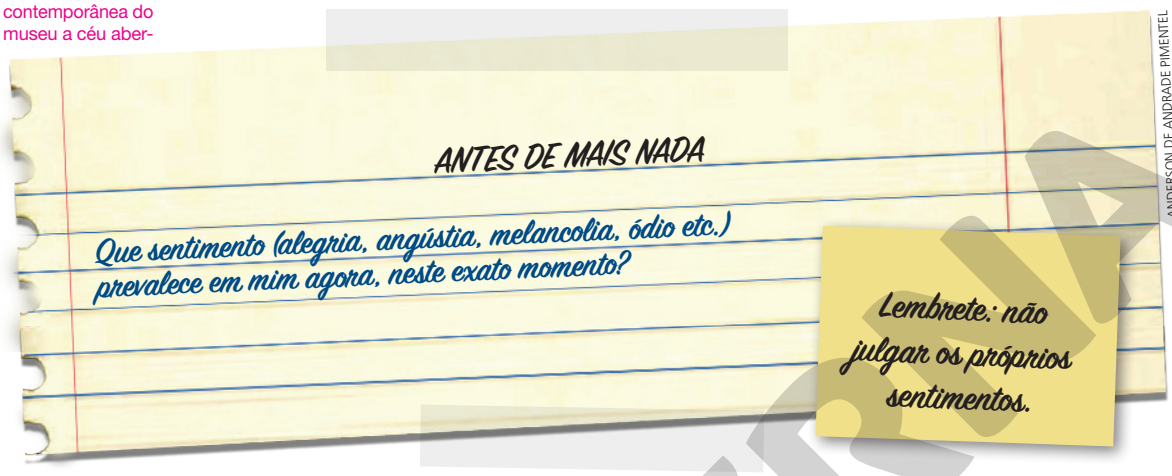
Professor, incentive os alunos a exercitar a liberdade que esse conceito de escultura pode proporcionar aos artistas. Essa atividade dialoga com a habilidade EM13LGG603.

Investigue

O que é o Inhotim? Qual é a importância desse espaço para a arte contemporânea?

Inhotim – Instituto de Arte Contemporânea e Jardim Botânico – é a sede de um dos mais importantes acervos de arte contemporânea do Brasil, considerado o maior museu a céu aberto do mundo. Localiza-se em Brumadinho (MG), uma pequena cidade a uma hora da capital Belo Horizonte. Em Inhotim, há obras de Hélio Oiticica, Lygia Clark e outros importantes artistas contemporâneos.

Nesta atividade, inspirados na ideia de arte contemporânea como troca e participação do espectador em relação à obra, realizaremos uma dinâmica que envolverá a modelagem de esculturas em argila e a expressão e análise de sentimentos. Aproveite!



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

Momento de organizar

É importante que os estudantes tenham autonomia para se autogerir, mas garanta que o critério escolhido não seja excludente.

1. Dividam-se em dois grandes grupos. Decidam coletivamente o critério para a seleção.
2. Providenciem dois recipientes (um para cada grupo), folhas de papel sulfite, lápis, uma ampulheta ou um cronômetro e argila ou massinha.
3. Montem três estações na sala: duas com os recipientes dos dois grupos e uma terceira com a argila ou a massinha.
4. Escreva, individualmente, em um pedaço de papel, o sentimento no qual pensou no início da atividade. Sem compartilhá-lo com nenhum colega, dobre o papel e então o deposite no recipiente do seu grupo.
5. Os grupos devem trocar os recipientes de sentimentos.

Professor, é possível também usar barro ou papel machê.

Momento de elaborar

É importante estipular um tempo de duração para essa etapa do processo.

1. Sorteiem qual grupo irá começar. A cada rodada, os grupos devem se alternar.
2. Cada aluno deve retirar um papel do recipiente e desenvolver, em um minuto, uma escultura com a argila ou a massinha que represente o sentimento sorteado.
3. Os colegas do outro grupo terão mais um minuto para tentar decifrar qual é o sentimento expresso pela escultura, o qual deverá ser revelado ao final do tempo.
4. Depois de cada rodada, os grupos devem se alternar, decompondo a escultura anterior e criando uma nova de acordo com o sentimento sorteado.

Professor, deixe claro para os alunos que a escultura não precisa ser figurativa, podendo ser uma expressão abstrata ou performática que represente, metaforicamente, o sentimento sorteado.

Momento de avaliar

Após o término das atividades, reflitam e avaliem coletivamente os pontos a seguir.

1. Como cada um se sentiu durante a atividade?
2. Como foi estar em cada um dos papéis propostos pela ação, o de escultor e o de leitor da escultura?
3. Qual foi o objeto artístico fruto da dinâmica?
4. Qual seria um possível registro artístico da atividade?

Professor, não haverá um produto físico ao final desta atividade; o objeto artístico está na interação entre os alunos. A atividade tem valor de *performance* e não conta com um objeto final.

5. **A ação foi uma manifestação individual ou coletiva? Ou ambas?**
6. **Todos os colegas levaram a sério e valorizaram as diferentes etapas do processo?**
7. **Qual foi a importância do corpo durante a ação?**
8. **A escultura foi produto ou ferramenta de expressão?**
9. **Qual foi o resultado da *performance* realizada em sala?**

LEITURA 2

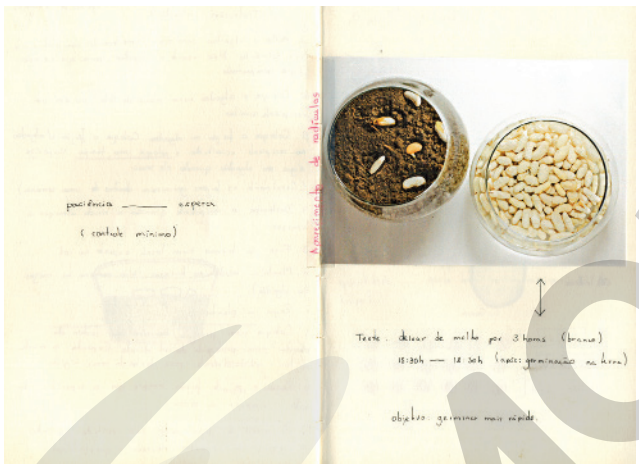
Nas atividades a seguir, os alunos observarão imagens e assistirão a um vídeo de *O jardim*, *performance* de Rubiane Maia. Por meio de perguntas, serão convidados a compreender aspectos pertinentes à linguagem da *performance* e a relacionar o assunto tratado pela obra às suas próprias vidas, aguçando sua sensibilidade, imaginação e criatividade, conforme sugere a habilidade EM13LGG602.

Rubiane Maia (1979-) nasceu em Caratinga (MG) e vive e trabalha entre Folkestone, no Reino Unido, e Vitória (ES). Ela é formada em Artes Visuais e mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo. A artista explora as possibilidades de percepção do corpo para além do convencional e investiga diferentes linguagens, como *performance*, vídeo, instalação, texto, desenho e colagem. Como veremos, sua produção traz múltiplas relações entre o visível e o invisível.

Observe, a seguir, algumas imagens da *performance O jardim* (2015) e assista ao vídeo que registrou esse trabalho, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dD8pLAbfX30> (acesso em: 4 jul. 2020). A obra foi desenvolvida para a exposição *Terra comunal* (2015), realizada no Sesc Pompeia, em São Paulo (SP).

É interessante que os alunos possam assistir ao vídeo para entrar em contato com a obra e a linguagem da *performance*. Porém, caso não seja possível, podem realizar as atividades apenas com base nas fotografias apresentadas.

RUBIANE MAIA



RUBIANE MAIA

RUBIANE MAIA

CARLOS ROCHA/RUBIANE MAIA

MAIA, Rubiane. *O jardim*. 2015. *Performance*.

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

MODERNA

1d. Resposta pessoal. É possível que tenham escolhido uma planta por conta de uma memória afetiva, por lembrar uma pessoa querida ou por gostarem do fruto gerado pela planta. Deixe-os compartilhar as experiências de forma livre.

1c. O feijão é importantíssimo para a cultura brasileira, sendo um dos principais alimentos consumidos em todo o país, independentemente da região.

Por dentro da *performance*

1. A artista escolheu plantar a semente de uma planta muito comum no Brasil.

a) Qual foi a escolha da artista? Ela escolheu plantar feijão.

b) Levando em consideração que a obra tinha a duração de dois meses, por que Rubiane escolheu essa variedade? Pelo crescimento em curto período de tempo.

c) O que essa semente simboliza na vida dos brasileiros?

d) O que você escolheria plantar no seu jardim *performance*? Por quê?

2a. A obra é composta pela própria artista, terra, iluminação especial (abajures), materiais de jardinagem, vidrarias e instrumentos de laboratório médico, água, algodão, papéis e materiais de desenho, mesas, uma cadeira branca e um computador com impressora.

2b. Sugestão: O branco, por sua neutralidade, não compete com o restante da obra. Além disso, permite que a roupa fique manchada de terra, criando marcas que documentem o processo.

2. A obra *O jardim* é composta de diferentes elementos e linguagens.

a) Descreva os elementos presentes na ambientação da obra.

b) Rubiane usa, na *performance*, apenas a cor branca. Interprete essa opção.

3. A artista conta que estava passando por um momento de luto e que, a partir da observação do brotar do feijão e da vida nascendo, ofereceu-se esse tempo necessário de autocuidado.

3. O que o vídeo sobre a *performance* revela sobre a vida pessoal da artista? Qual conexão Rubiane estabelece com seu fazer artístico?

4. *O jardim* trabalha com a ideia do imperceptível. Com base nas respostas anteriores, explique essa afirmação. Sugestão: A passagem do tempo, em seu movimento mínimo e imperceptível, é revelada pelo crescimento das plantas. Apesar de simples, o processo é imprevisível, cheio de nuances e não se mostra inteiramente ao olho, sendo preciso o registro fotográfico diário.

Papo aberto sobre a *performance*

1. Resposta pessoal. Incentive os alunos a falar sobre suas "bibliotecas culturais" pessoais e sobre suas concepções de arte.

1. Essa obra se parece com os trabalhos artísticos que você está acostumado a ver? Explique.

2a. Resposta pessoal. Ajude os alunos a compreender que um trabalho artístico é carregado de intenções e propósitos. Assim, se Rubiane conversasse com o público, cantasse ou recitasse um poema, o tempo de contemplação e a interpretação sobre suas ações seriam outros.

2. A artista permaneceu durante dois meses, oito horas por dia e em silêncio, cultivando pessoalmente o jardim interno que compõe a obra.

a) O efeito provocado pela obra seria o mesmo se a artista se comunicasse oralmente com o público?

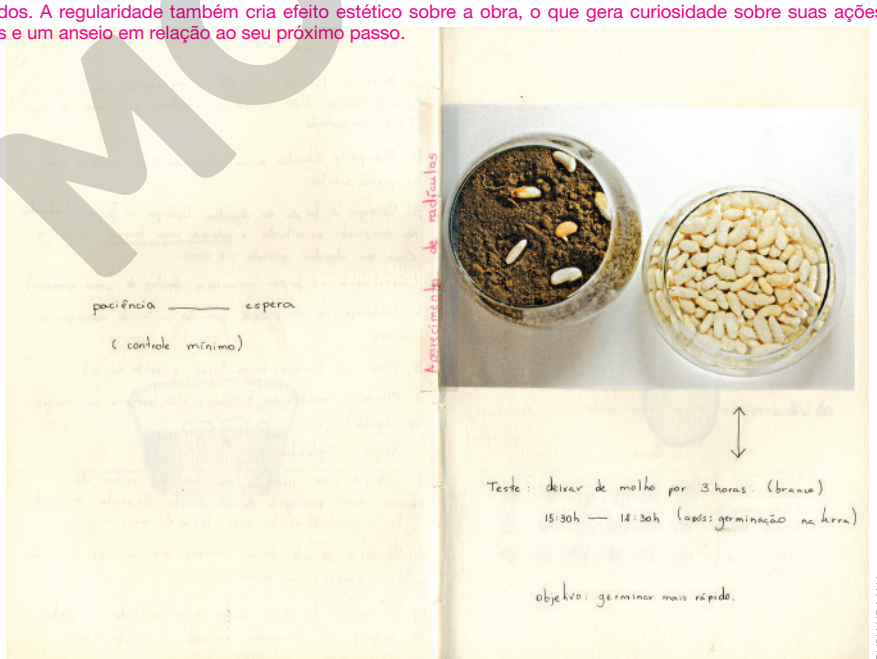
b) Qual é a importância da regularidade nas ações diárias adotadas pela artista para a concretização dessa obra? Reflita sobre o propósito dessa disciplina.

Investigue

Você já ouviu falar em *sketchbook*, ou caderno do artista? Pesquise na internet o que é esse instrumento e busque imagens de exemplo. Se possível, imprima-as e cole-as em seu caderno.

3. Espera-se que os alunos concluam que o diário de anotações vira registro dessa obra, que é efêmera, tornando-se um produto físico de uma expressão que tem caráter provisório, é pontual dentro de um tempo-espaço. Apesar de o diário não se tornar a obra, é um objeto artístico resultante da *performance*.

3. A artista, além do cuidado com o jardim, fez anotações diárias sobre seu processo de criação, em um diário de anotações. Essa ação fazia parte da *performance*. Reflita sobre a relevância dessa prática, levando em consideração o caráter dessa da obra. 2b. Resposta pessoal. Uma leitura possível da opção pela disciplina é a construção de uma experiência laboratorial e metódica sobre a vida, que se opõe ao caráter orgânico dos elementos trabalhados. A regularidade também cria efeito estético sobre a obra, o que gera curiosidade sobre suas ações repetidas e um anseio em relação ao seu próximo passo.



RUBIANE MAIA

Comente com os alunos que, no âmbito da arte contemporânea, em que o processo é mais importante do que o resultado em si, ao criar um dispositivo que registre o processo, a artista ressalta essa questão.

Investigue – Caderno do artista é um instrumento que facilita o processo de criação. Ele é uma espécie de diário que, em vez de registrar situações vividas, serve para a anotação de ideias, criação de rascunhos, elaboração de desenhos (de observação ou imaginação) e projetos, colagens diversas e desenvolvimento de um repertório criativo.

4. Resposta pessoal.

4. Ao criar um jardim interno dentro de um espaço expositivo, Rubiane Maia desloca o jardim de seu contexto original, transformando-o em um "laboratório", que ganha novo sentido. Você concorda com essa afirmação? Por quê?

Essa questão é interessante para que os alunos possam se apropriar com mais profundidade do que vem a ser arte contemporânea, um conjunto de manifestações que exploram o deslocamento de sentido e o conceito por trás das ações, além de mostrarem o artista como propositor de ideias. Ajude os alunos a ressaltar, em suas respostas, que estar no espaço expositivo muda completamente o sentido original do jardim, porque são permitidas interações entre artista e público, obra e público e artista e obra. Para ajudá-los, levante questões como: "Um agricultor é considerado um artista?"; "O que diferencia Rubiane Maia de um agricultor?"; "O que há de diferente na ação de cada um?"; "Por que estar em um espaço expositivo muda o significado desse jardim?".

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

MODERNA

Biblioteca cultural

Acesse o *site* de Rubiane Maia, em <https://www.rubianemaia.com/> (acesso em: 5 jul. 2020), para conhecer mais alguns de seus trabalhos.

HYDAR DEWACHI/RUBIANE MAIA

Imagem de *Essa voz que me interrompe para remover os pés do lugar* – Livro-performance, Capítulo I (2018).

No *site*, os alunos terão a oportunidade de conhecer mais sobre Rubiane Maia e seu trabalho *O jardim*, além de toda a trajetória artística dela. Dessa forma, poderão ampliar seus repertórios a partir do conhecimento da artista, de suas obras e de sua história, desenvolvendo visão crítica e histórica e compreendendo os processos de legitimação das *performances* artísticas na sociedade, conforme sugere a habilidade EM13LGG601.

Bate-papo de respeito

A artista Marina Abramović (1946-), nascida na Sérvia, é uma das *performers* com maior reconhecimento mundial. Ela iniciou sua carreira na década de 1970 e desenvolveu trabalhos inéditos que ficaram conhecidos pela ousadia e por testar os limites do corpo. As *performances* de longa duração e o estreitamento das relações com o público são marcas expressivas em suas produções. Veja, abaixo, como a artista explica os seus experimentos de risco.

FELIX HÖRHAGER/PICTURE-ALLIANCE/DPA/AP IMAGES/GLOW IMAGES

Estou interessada na arte que perturba e aguça a representação do perigo. Além disso, a observação deve ser pública, no aqui e no agora. [Deve] Manter a atenção no perigo que é estar no centro do momento presente.

Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

ABRAMOVIĆ, Marina *apud* 10 THINGS to know about... Marina Abramović. *Artsper Magazine*, Paris, [2014?]. Tradução nossa. Disponível em: <https://blog.artsper.com/en/a-closer-look/10-things-to-know-about-marina-abramovic/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

Você concorda com a ideia de que seja papel da arte "perturbar" e "aguçar", metaforicamente, "a representação do perigo"?

Instigue os alunos a pensar no deslocamento de sentido que Marina faz sobre a noção de perigo, que pode ser tudo aquilo que é desconhecido. Além disso, conte aos alunos que o perigo, em muitas obras de Marina, tem uma relação intrínseca com a confiança em relação ao parceiro da ação – nenhum dos participantes pode estar ausente, nem física nem emocionalmente. Ambos precisam estar presentes de corpo e alma para que não ocorra nenhum acidente durante a *performance*. Nesse sentido, o perigo traz medo aos participantes, que se colocam presentes na obra para que nenhum seja ferido. A possibilidade de machucar o outro é o perigo que traz atenção e os torna presentes.
Professor, Marina costuma ter *performances* polêmicas, muitas delas inadequadas para a faixa etária de nossos alunos do Ensino Médio. Não podemos, entretanto, falar de *performance* sem citar essa artista sérvia.

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

MODERNA

EXPRESSÃO

Ação performática – corpo-objeto

Neste capítulo, estudamos, entre outros assuntos, a arte ambiental, de Hélio Oiticica, e os objetos tridimensionais de Lygia Clark, observando como a arte pode extrapolar sua função exclusivamente contemplativa e propor experiências profundas de criação conjunta, autoanálise e ressignificação dos ambientes. Nesta atividade, colocaremos tudo isso em prática e, em duplas, desenvolveremos um corpo-objeto, a fim de interagir com a comunidade escolar.

A proposta é que vocês desenvolvam uma espécie de "armadura", baseada nas obras de Hélio Oiticica e Lygia Clark, e realizem uma *performance* silenciosa nos espaços comuns da escola. Cada dupla deve criar apenas uma armadura, que deverá ser usada pelos dois integrantes.

Nesta atividade, os alunos serão convidados a participar de um processo de criação coletivo e colaborativo de uma *performance*, nas artes visuais, que terá os espaços da escola e seus contextos como ambiente de pesquisa. As criações serão filmadas e compartilhadas posteriormente entre os alunos, bem como registradas em *sketchbooks* individuais. Recorrendo às referências artísticas apresentadas no capítulo, em diálogo com aspectos históricos, sociais e políticos do ambiente escolar, e utilizando a linguagem do vídeo e do desenho para registrar e compartilhar as produções, os alunos trabalharão as habilidades EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG703.

Etapa 1 – Pesquisando

1. Já nas duplas, pesquisem, na internet, diferentes obras dos artistas Hélio Oiticica e Lygia Clark, prestando atenção às formas, às cores e aos materiais utilizados por eles.
2. Como nesta atividade a ideia é que o corpo seja o próprio objeto, e não que interaja com um objeto externo a ele, imaginem como transformar os objetos encontrados em sua pesquisa para que as formas possam ser vestidas, quase como roupas.
3. Agora, imaginem qual será a principal ação performada por esse corpo-objeto. Para isso, é necessário ter sempre em mente a intenção por trás da concepção da armadura e lembrar que, nesse caso, a ação depende do objeto e o objeto depende da ação, isto é, eles só existem em conjunto.
4. Não deixem de pensar, também, em como o espaço pode influenciar a concepção desse corpo-objeto. Realizem explorações prévias nos espaços da escola.

Etapa 2 – Projetando

1. Escolham os materiais que vocês utilizarão na composição das armaduras e prevejam como eles influenciarão sua movimentação. Escolham com intenção! Exemplos possíveis: cartolina, papel panamá, placas de isopor, papelão, cola, tintas, pincéis, canetinhas coloridas, estilete, tesoura, papel crepom, fitas adesivas, cordas, réguas, além de objetos recicláveis e descartáveis.
2. Façam um projeto com um cronograma e o detalhamento de todas as tarefas que deverão ser realizadas até a data da *performance*. Exemplos:
   - **a)** Quais materiais serão utilizados e onde vocês vão encontrá-los – o que a escola tem para fornecer e o que vocês vão buscar fora dela?
   - **b)** Vocês vão pintar essa armadura?
   - **c)** Onde vocês armazenarão as armaduras durante o processo de montagem?
   - **d)** Em quais dias e quantas vezes vocês vão testar a armadura?
   - **e)** Quando e como vocês vão fazer as alterações necessárias?
3. Desenhem a armadura minuciosamente e anotem os detalhes do projeto.
4. Façam colagens e busquem referências.
5. Produzam um caderno de artista (*sketchbook*) contemplando essa etapa do projeto.

Ressalte a importância de os estudantes preverem o efeito de determinado material sobre a movimentação do corpo. Se alguém escolher um cabo de vassoura, por exemplo, para que fique amarrado na extensão da perna, deve antecipar que será possível dobrar o joelho. Não há problema nenhum no fato de o material influenciar e alterar os movimentos corporais; isso, inclusive, pode virar elemento intencional da *performance*.

Professor, nesta etapa os estudantes devem coletar materiais diversos. A escola pode fornecer uma parte deles, mas os alunos podem e devem buscar elementos em casa, como materiais recicláveis ou objetos descartáveis, tais como pratos plásticos, papelões etc.

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

MODERNA

Etapa 3 – Criando

1. Providenciem os materiais e comecem a criar com base no projeto feito na etapa anterior.
2. Realizem os testes e ajustes necessários.
3. Finalizem a armadura.

Etapa 4 – Apresentando e registrando a *performance*

1. Com toda a turma, pensem em como podem apresentar as *performances* para a comunidade escolar. Vocês podem organizar uma agenda para que não aconteçam ações distintas ao mesmo tempo. Pensem, também, em uma exposição dos *sketchbooks* e para qual público desejam expô-los.
2. Escolhidas as datas de apresentação das *performances*, combinem o local e a duração da ação. Incentivem os colegas para que compareçam às *performances* de todos.
3. Realizem a *performance*, um estudante de cada vez.
4. Enquanto um estudante realiza a ação, o outro da dupla deve fazer um registro no caderno de artista, com textos e desenhos de observação.
5. Se possível, registrem as *performances* com fotografias e vídeos. Compartilhem, posteriormente, o material com todos.

Por serem objetos íntimos e que revelam o processo de criação, respeite a decisão dos estudantes caso prefiram expor os cadernos apenas para os colegas da própria sala.

Etapa 5 – Avaliando a experiência

Converse com os colegas e o professor sobre os seguintes pontos:

1. Como foi participar de uma atividade como esta?
2. Você faria algo diferente em uma próxima oportunidade?
3. De que etapa você mais gostou? Por quê?
4. Qual aprendizado ficará na memória?
5. Você se sentiu à vontade ou se sentiu exposto demais?
6. Como foi a relação com o corpo-objeto?
7. Foi difícil se movimentar com a armadura?
8. A armadura ajudou você a se sentir mais empoderado para a ação?
9. Como você sente que o entorno foi afetado pela sua ação?
10. O que você achou de realizar um registro de todas as etapas de produção do projeto?
11. Qual é a importância do processo?
12. Há algum produto físico resultante da ação?

Tá ligado!

Alguns importantes conceitos da linguagem audiovisual são explorados no Capítulo 1 da Unidade 3. Leia sobre planos e enquadramentos.

Recado final

Neste capítulo, você conheceu algumas manifestações contemporâneas que transformam o objeto artístico em "conceito" e o artista, em "propositor de ideias". O público passa a ser parte integrante da obra, a qual, por sua vez, depende da relação com o visitante para existir. A arte contemporânea é uma constante criação do novo, capaz de atingir as pessoas envolvidas no processo de forma profunda e em camadas psicológicas, sociais e políticas inesperadas. A apreciação do fazer artístico se torna ação e foge ao convencional. Esperamos que, daqui em diante, você, além de combater preconceitos e estereótipos em relação a esse tipo de manifestação, não deixe de visitar e fruir exposições de arte contemporânea em sua cidade, além de assistir a *performances* quando for possível.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

A literatura acontecendo agora

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Quando questionadas sobre autores de literatura, muitas pessoas citam nomes do século XIX ou XX. Têm mais facilidade em lembrar autores que já faleceram do que em citar autores ativos.

No entanto, a literatura continua sendo produzida, e muitos escritores se esforçam para representar a realidade em que vivemos. Para isso, realizam experimentações formais, procurando modos inovadores de representação artística tanto em suportes mais tradicionais, como os livros impressos, quanto nas novas mídias. Nessa busca, frequentemente misturam gêneros e semioses.

Neste capítulo, você (re)descobrirá algumas dessas experiências.

Nesta seção, os alunos vão refletir sobre a produção e a circulação de arte na internet. Faremos uma abordagem convencional de textos produzidos para circular na rede a fim de que observem os efeitos (complexidade, valor estético etc.) que esses textos alcançam, similares aos daqueles produzidos para circular em suportes tradicionais. A continuidade do capítulo mostrará produções que são mais inovadoras, embora usem o suporte tradicional do livro, ou ainda mais radicais na experimentação ao usar o suporte digital. É nosso objetivo problematizar a ideia de que a literatura em papel é mais antiquada, abrindo espaço para reflexões que considerem outros fatores.

O webquadrinho a seguir utiliza uma animação para construir seu sentido. Ainda que as imagens sejam suficientes para a resolução das questões, procure acessar o *blog* em que foi publicado para que os alunos possam ter uma experiência fiel ao texto.

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.

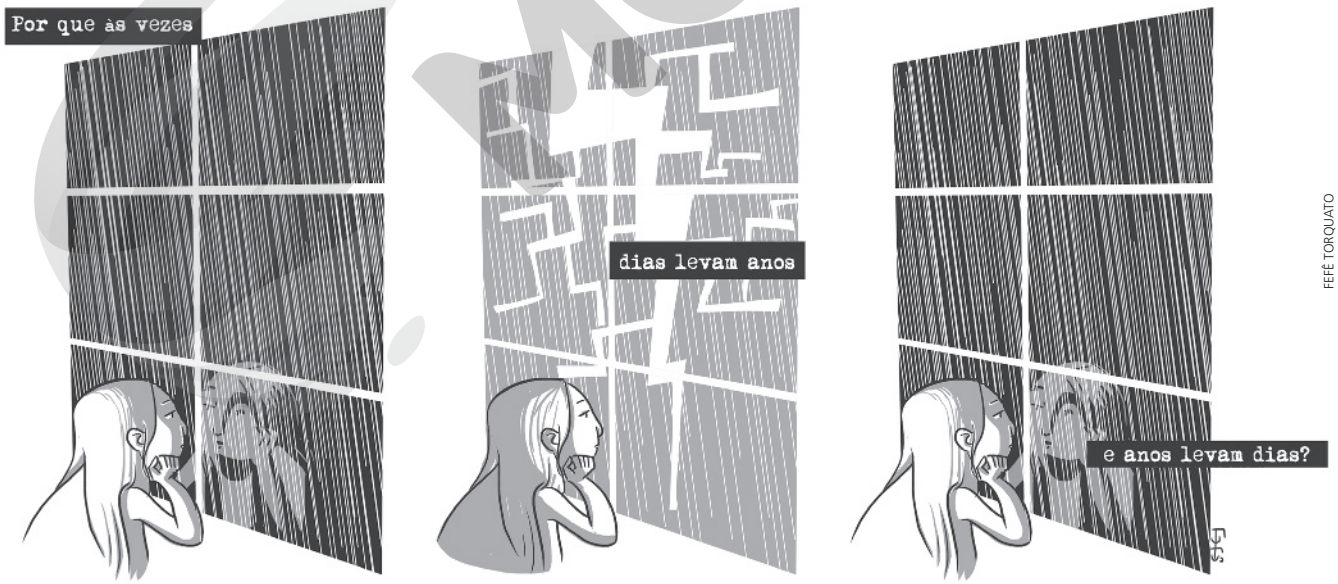
LEITURA 1

Iniciaremos o estudo conhecendo algumas produções criadas para circular na *web* e analisando suas peculiaridades estruturais e estilísticas.

O **Texto 1** é um webquadrinho, nome dado a tirinhas e quadrinhos publicados na internet. Ainda que boa parte dessas produções não se diferencie significativamente de produções impressas, diversos artistas têm encontrado maneiras de aproveitar as possibilidades oferecidas pela publicação na *web*. O quadrinho a seguir foi reproduzido em três imagens, mas, originalmente, trata-se de uma animação em *gif*.

O **Texto 2** exemplifica a publicação de textos literários usando redes sociais. Trata-se de um *instapoema*, nome dado aos poemas que se publicam no Instagram.

Texto 1



FEFÊ TORQUATO

TORQUATO, Fefê. Disponível em: <https://avacavoadora.tumblr.com/image/92742172118>. Acesso em: 1º jun. 2020.

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

MODERNA

Texto 2

RYANE LEÃO

Tá ligado!

No capítulo 3 da unidade 1, você é convidado a produzir um texto multissemiótico. Como o webquadrinho e alguns poemas divulgados nas redes sociais, a charge associa várias linguagens.

RYANE LEÃO

LEÃO, Ryane. Disponível em: <https://www.instagram.com/ondejazzmeucoracao/?hl=pt-br>. Acesso em: 1º jun. 2020.

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

MODERNA

1. A sensação de dilatação do tempo pode se referir, por exemplo, aos momentos de tédio. No webquadrinho, o tédio é sugerido pela postura da personagem, que tem a cabeça apoiada nas mãos, num gesto associado ao enfado, e por sua expressão facial.

3c. Ao aparecerem sozinhas nos versos, essas palavras e expressões condicionam uma leitura pausada, que reforça a sensação de isolamento do eu lírico.

4. As cicatrizes aparecem personificadas, como mostram as formas verbais "(se) espalhem" e "comecem a gritar", sugerindo a intensidade do impacto daquele instante sobre o eu lírico.

1. Resposta pessoal. É importante que os alunos notem que as mídias e as redes sociais podem oferecer textos artísticos de boa qualidade. É evidente que não se pode comparar a produção dos grandes artistas, valorizados por sua história como produtores de obras diferenciadas, com escritores que estão iniciando sua carreira. Também não se pode desprezar o fato de que a publicação por editoras de prestígio atesta um valor concedido por especialistas. Ainda assim, deve-se considerar que a internet permite a democratização da arte, com a possibilidade de novos produtores apresentarem suas próprias perspectivas. Além disso, muitos deles, por seu alcance nas redes sociais, acabam tendo a oportunidade de ver suas obras publicadas por editoras.

Por dentro dos textos

Pergunte aos alunos que sentido eles atribuíram a "e anos levam dias". Eles devem indicar que, no contexto do webquadrinho, há uma referência ao fato de que a vida passa depressa.

2. A animação reforça a impressão de tédio ao colocar o leitor na mesma posição de quem observa a tempestade. Além disso, emulando a passagem do tempo, intensifica a impressão de que ele se dilata.

1. **Qual experiência costuma provocar a sensação de que "às vezes dias levam anos", a que se refere o webquadrinho? De que maneira a linguagem não verbal representa essa experiência?**

2. **Explique a contribuição do recurso da animação para a construção do sentido desse webquadrinho de Fefê Torquato.**

3a. A sensação de solidão.

3. **Analise, agora, as imagens do poema de Ryane Leão.**

3b. "Tentativas" sugere a ideia de frustração; remete a objetivos não concretizados.

a) "Domingos", "madrugadas" e "friozinhos e garoas" são termos que se aproximam, no contexto, por sugerirem a mesma sensação. Qual sensação é essa?

b) A palavra "tentativas" foi empregada no texto sem um complemento nominal, funcionando como uma metonímia. Que ideia ela ajuda a construir?

c) As palavras e expressões que constroem essas imagens estão isoladas em versos próprios. Qual é o efeito obtido por essa segmentação dos versos?

4. **Qual recurso expressivo foi empregado para expressar o efeito das "cicatrizes"? Como ele opera no texto?**

5. **O Instagram é uma rede social que estimula a publicação de imagens, não de textos. Quais são as consequências disso para a forma dos poemas publicados por *instapoetas*?**

Há preocupação com a impressão visual causada pelos textos e, em decorrência disso, um cuidado especial com sua diagramação, com a seleção das fontes e a escolha de imagens para acompanhá-los etc.

É lógico!

Observe seus movimentos para responder à questão 1: para julgar, você decompõe o tema em partes menores, que lhe permitem verificar as características regulares dos textos que circulam na internet e dos textos que circulam em livros impressos. Depois, precisa comparar escolhendo critérios válidos, o que implica usar a abstração.

Papo aberto sobre os textos

1. **As questões anteriores promoveram uma reflexão sobre os sentidos dos dois textos lidos e os recursos empregados em sua construção. Você acha que os textos produzidos para circulação na internet são inferiores àqueles que circulam em suportes tradicionais, como os livros impressos?**

2. **As redes sociais promovem a interação entre seus usuários, que podem curtir, comentar ou compartilhar os conteúdos publicados por outras pessoas. Em sua opinião, o que pode motivar usuários das redes a realizar essas ações?**

3. **Ao curtir, comentar ou compartilhar uma postagem, damos início ao processo de curadoria das redes sociais. Como ele funciona?**

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que os usuários das redes podem realizar essas ações por considerarem os textos interessantes, comoventes, engraçados etc.

3. Curtidas, comentários e compartilhamentos levam as plataformas a exibir para o usuário conteúdos semelhantes àqueles com os quais interagiu.

Investigue

Sugerimos que o resultado da pesquisa seja apresentado com anotação, na lousa, do nome das páginas. Elas devem formar agrupamentos conforme o tema, e os alunos podem fazer comentários sobre o conteúdo investigado.

Podemos seguir alguém nas redes sociais por motivos diversos: relações pessoais, obrigações relativas ao trabalho (um jornalista que cobre o setor econômico pode seguir a página do ministro da Economia), admiração pelo trabalho de um artista etc. Em alguns casos, seguimos alguém porque essa pessoa realiza uma curadoria de postagens, como, por exemplo, um perfil que poste HQs de novos quadrinistas, facilitando a "descoberta" desses artistas.

Apresente à turma uma página que realiza uma curadoria de seu interesse.

Biblioteca cultural

ACERVO PESSOAL DE RYANE LEÃO

Conheça o perfil da poeta mato-grossense Ryane Leão no Instagram: <https://www.instagram.com/ondejazzmeucoracao/?hl=en> (acesso em: 1º jun. 2020).

Biblioteca cultural

A catarinense Fefê Torquato compartilhou durante alguns anos um *Tumblr* com a quadrinista Bianca Pinheiro. Que tal conhecer a página delas? Acesse: <https://avacavoadora.tumblr.com/> (acesso em: 1º jun. 2020).

ACERVO PESSOAL DE FEFÊ TORQUATO

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

LEITURA 2

A busca de formas novas de composição não é exclusividade da produção literária publicada em mídias mais recentes. A literatura procura sempre se renovar, pesquisando modos diferentes de apresentar os temas.

Você conhecerá, agora, uma obra bastante inovadora. Trata-se de *O pai da menina morta*, do escritor paulista Tiago Ferro, publicada em 2018.

[eu]

Tenho na clavícula esquerda o que se chama de calo ósseo. Não dá para notar por baixo da roupa. Foi resultado da emenda do osso quebrado em um treino de *aikido* em janeiro de 1996. Estou com quarenta e um anos e não luto mais. Minha frequência cardíaca só passa de cem batimentos por minuto quando eu faço sexo. Tenho um metro e oitenta e sessenta e quatro quilos. Sem que eu precise praticar qualquer tipo de exercício, me apresento em um corpo socialmente aceito. Minha relação com a comida é esta: tanto faz um prato sofisticado ou um sanduíche na esquina. Sempre uso camiseta, *jeans* e tênis. Sinto pena dos homens elegantes. Como se não bastasse colocar e tirar tantas máscaras sem parar, ainda desperdiçam tempo com o figurino. Prefiro me concentrar no roteiro.

A Minha Filha morreu no dia 26 de abril de 2016.

[sábado]

Vou com a Lina assistir ao último do Godard. Só está em cartaz no Top Center da Paulista. Estaciono na alameda Santos e corto caminho pela Fnac. Vejo *A idade viril*, do Michel Leiris, em destaque. A sala ficou velha mas ainda passa os bons filmes. Leio a orelha do livro enquanto as luzes estão acesas. A Lina me fala que é preciso decidir se vamos ou não ter filhos. Ela quer ser mãe jovem. Fico mal-humorado. Rosno qualquer coisa e o filme então começa. A narrativa é toda fragmentada. Um casal conversa atrás de nós. Reclamo e eles se calam. Ainda assim, não consigo me concentrar. O sapato novo que minha mãe trouxe para mim de viagem abriu uma tampa na pele do meu dedinho direito. O machucado tem no máximo dois milímetros, mas queima como gelo-seco. Minha cabeça gira entre filhos e a dor no pé e as imagens desconexas em preto e branco na tela grande do cinema. Termina o filme. Jogo no lixo o copo de Coca-Cola de 500 ml vazio. Comento que a cadeira daquele cinema é mesmo péssima. Minhas orelhas estão vermelhas e quentes. Saio da sala mancando. Ninguém nota. São apenas três milímetros de carne viva grudada na meia cinza-chumbo.

Jean-Luc Godard: cineasta francês defensor da inovação das produções cinematográficas.

[quinta-feira]

Formolização. Você vai querer?

For-mo-li-za-ção.

[cinzas]

Ela morreu durante o Carnaval. No sábado? Quando eu voltei da praia na quarta-feira, encontrei o corpo esticado no quintal coberto de confetes molhados e desbotados. O tumor da barriga havia estourado e o rejunte entre as pedras de ardósia estava tingido de um marrom pegajoso, quase seco. Ela parecia um cachorro empalhado. Boca aberta, olhos escancarados e as patas esticadas e tensionadas. Teve uma espécie de convulsão na hora da morte. Não tive coragem de tocá-la nem de ajudar meu pai com o saco de lixo preto e brilhante. Ele o fechou com *silver tape* bem apertada.

[lista]

De medos bobos:

A primeira noite em um quarto de hotel.

Quartos de hotéis na Alemanha.

Ficar preso em uma sauna que nunca esquenta.

Sonhar que na árvore que se vê da janela do meu quarto de hotel há sete lobos brancos sentados nos galhos como se fossem pássaros. Me esperando.

Alguém chegar.

Formolização: técnica de conservação de cadáveres realizada com o produto químico chamado formol.

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

MODERNA

[terceira pessoa do singular. masculino. cena 1: **afasia**. derrame]

É possível ver o rosto dele refletido no pequeno espelho do banheiro. Ele está fazendo a barba. A lâmina faz uma curva errada e o pescoço começa a sangrar. Arde. Ele coloca a mão direita na água da torneira. Ele coloca a mão direita no deserto do Saara, [...]. Ele olha para a mão esquerda e não entende. Ele se olha no espelho e vê um sonho. Ele tenta falar, mas as palavras. Ele quer pedir água. Ele quer chamar a mulher. Ele pensa em árvores que crescem se enrolando no tronco de outras árvores. Ele não consegue abrir a porta do banheiro. Está trancada? Não. Ele antes precisa conseguir falar a palavra maçaneta. Mas ele só consegue pronunciar Y-U--R-I GA-AG-A-RIN. Ele agora está flutuando. Ele vê o próprio corpo na maca do hospital. Ele vê a própria boca se abrindo. Uma gosma cor de mangue sai daquele buraco cheio de dentes obturados. Ele está deitado. O médico pede pela quarta vez para uma enfermeira borrifar essência de eucalipto na máscara dele ou ele vai vomitar dentro do cérebro do homem da maca. É um quarto de hospital. Ele abre os olhos e vê três desconhecidas chorando ao pé da cama. Ele quer dizer chega. Ele quer que alguém arranque a imagem do presidente Nixon do seu cérebro. Ele quer que alguém cale a boca dos pelicanos que se batem dentro do quarto. Ele coloca as duas mãos na cabeça. Cinzas jogadas de uma moto cruzando a Golden Gate. Ele sente uma cicatriz mole e afasta as mãos com medo. Coloca novamente. Está sem cabelos. Três velhas cobertas com xales negros rezando pela alma dele. Ele quer dizer A-LM-A, mas só consegue ver a Terra vista do espaço. A música que sai das máquinas ao seu redor é dodecafônica. Ele quer pedir MOZZZ-ART. Ele abre a boca e sente uma pasta se dissolvendo e virando líquido quente. Escorre gelado pelo peito. O que é? Ele não sabe. Ele abre a boca. Ele quer gritar M-O-R-RR-E-R, mas ele não é capaz de chamar a morte. Ele quer pensar no seu corpo morto, mas só consegue ver os jovens mutilados da Guerra do Iraque e o próprio pijama sujo de urina de gato. Ele é um veterano? Não, ele é um contador. Ele vê a filha dele na maca ao lado. As cortinas vermelhas estão fechadas. O chão é geometricamente preto e branco. Ele tomba a cabeça para o lado. Ela também. [...]

[silêncio]

Papai? Pai? Papai?

Onde cê tá?

Eu fiz xixi na cama. Escapou. Me limpa?

Eu tô com sede. Só um golinho.

Papai?

Eu não consigo amarrar o tênis.

Cortar o bife.

Abrir a mostarda.

Ligar a TV.

Dormir sozinha.

Ler.

Nadar.

Apertar o botão do elevador.

Empurrar o carrinho do supermercado.

Ver um adulto chorar.

Papai?

Pega pra mim um pedaço de chocolate.

De bolo.

De queijo.

De manga.

De sonho.

Papai?

Vamos viajar de avião.

Andar a cavalo.

Piscina. Piscina. Piscina.

Praia. Mar. Picolé.

Parquinho.

Neve.

Papai?

Lê uma história.

Não, essa não. Dá medo.

Papai?

Fica um pouco na minha cama.

Cinco minutos.

Dez minutinhos.

Duas horas.

A noite inteira.

A vida toda.

Papai?

Me dá a mão.

Pai? Pai?

Papai?

Dói muito?

Promete?

FERRO, Tiago. *O pai da menina morta*. São Paulo: Todavia, 2018. *E-book*.

Yuri Gagarin: astronauta soviético, primeira pessoa a viajar pelo espaço.

Foi presidente dos Estados Unidos de 1969 a 1974.

Famosa ponte na baía de São Francisco (Califórnia, EUA).

Mozart: importante compositor austríaco do século XVIII.

Afasia: perda da fala ou da compreensão da linguagem.

Dodecafônica: criada por Schoenberg na década de 1930, trata-se de uma técnica que emprega os doze sons e não usa o sistema tonal.

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

MODELO

Por dentro do texto

Sugerimos que os alunos realizem as atividades em trios para que se apoiem no processo de construção de sentido do texto. A estrutura fragmentária exige um leitor ativo, capaz de organizar as sequências e preencher as lacunas do texto. A correção detida contribuirá para desfazer equívocos. Convide a turma a retomar o texto sempre que houver alguma hesitação na interpretação.

1. **O romance é dividido em seções, que funcionam como capítulos. A primeira dessas seções é intitulada "[eu]". A que você atribui esse título?**

1. O título refere-se ao conteúdo da seção: a caracterização do narrador/protagonista.

2. **Algumas observações feitas pelo narrador contribuem para caracterizá-lo. Ao afirmar que não luta mais, que para ele "tanto faz" o que vai comer e que considera a elegância um desperdício de tempo, o narrador constrói uma imagem particular de si mesmo.**

a) Que imagem é essa?

2a. A imagem do narrador é a de alguém que não dá atenção a aspectos com os quais, em geral, as pessoas se importam, como a alimentação e a maneira de se vestir.

b) Considerando o contexto que está sendo construído e o título da obra, o que pode explicar essas características do narrador?

2b. O narrador está em luto pela morte de sua filha, o que o impede de dedicar atenção a aspectos, naquele momento, secundários.

3. **A seção seguinte, intitulada "[sábado]", narra um acontecimento ocorrido num tempo anterior ao da primeira seção.**

a) Que indício leva o leitor a compreender isso?

A referência à possibilidade de ter filhos. O leitor sabe que, no momento da narrativa, o narrador havia perdido uma filha.

b) As referências ao incômodo causado por um machucado no pé são intercaladas com referências a outro incômodo. Que incômodo é esse? O que ele sugere?

3b. O narrador se sente incomodado com a discussão, iniciada pela companheira, sobre a possibilidade de ter filhos, o que indica que, àquela altura, o narrador talvez não desejasse isso.

4. **A curta seção "[quinta-feira]" é formada por uma fala. Devemos atribuir essa fala ao narrador? Explique.**

4. Essa fala não deve ser atribuída ao narrador, mas a alguém que se dirige a ele para perguntar-lhe sobre a conveniência de realizar a "formolização" do corpo de sua filha.

5. **Na seção "[cinzas]", o narrador constrói uma referência utilizando o pronome "ela".**

a) Como o leitor interpreta esse pronome inicialmente? O que muda no decorrer da leitura da seção? Transcreva trechos do texto que sustentem sua resposta.

5a. Inicialmente, o leitor entende que o pronome faz referência à filha do narrador. Essa interpretação, entretanto, é equivocada, já que ao longo da leitura percebemos que o pronome faz referência à cadela dele, o que pode ser verificado pelas referências a um "cachorro empalhado" e às patas.

b) O acontecimento relatado nessa seção está temporalmente próximo do momento da narração? Explique.

5b. Os acontecimentos relatados provavelmente ocorreram durante a infância do narrador, já que ele menciona que seu pai foi responsável por recolher o corpo da cadela morta.

6. **A seção intitulada "[terceira pessoa do singular. masculino. cena 1: afasia. derrame]" retrata algumas cenas insólitas.**

a) Como essas cenas devem ser interpretadas? Explique.

6a. Essas cenas devem ser interpretadas como parte de um sonho do narrador, o que explica afirmações ilógicas como aquela sobre a necessidade de dizer a palavra "maçaneta" para conseguir abrir a porta do banheiro.

b) O que a repetição de "ele quer" ("ele quer pedir água"; "ele quer chamar a mulher"; "ele quer dizer chega"; "ele quer gritar" etc.) sugere sobre a maneira como o personagem se sente?

Essa repetição sugere que o personagem se sente angustiado por não conseguir realizar aquilo que deseja.

7. **A seção seguinte, intitulada "silêncio", é composta de uma sequência de falas.**

a) A quem elas devem ser atribuídas? Essas falas devem ser atribuídas à filha do narrador.

b) Essa sequência de falas constrói, indiretamente, uma narrativa. Que narrativa é essa?

A sequência de falas indica o crescimento da filha até o momento de sua morte.

Papo aberto sobre o texto

1. Embora seja formado por blocos de texto que relatam experiências, como ocorre com o diário, o texto final não reproduz o gênero, cujas entradas de texto, em geral, revelam uma sequência cronológica.

1. **Em uma entrevista concedida a uma *youtuber*, Tiago Ferro disse que começou a elaborar o romance tentando escrever um "diário do luto". É correto afirmar que o texto final tem a forma de um diário? Explique.**

2. Resposta pessoal. É provável que parte dos alunos associe as cenas pelo sentimento de perda; outros perceberão que a menção à formolização, que dá tratamento impessoal e cru à morte da filha, reduzindo-a a um mero corpo, remete o narrador a outra experiência da morte, também impessoal e crua.

2. **Logo após apresentar a pergunta sobre a "formolização" do corpo da filha, o narrador relata o momento em que descobriu o corpo de sua cadela no quintal de casa. Como você interpretou a relação entre esses assuntos?**

Pergunte como se sentiram ao ler o trecho para que falem, por exemplo, do incômodo que pode ter surgido com a sugestão inicial de que o corpo encontrado no chão era o da filha.

3. **Na seção "[lista]", após descrever uma série de "medos bobos" mais ou menos fantásticos, como "ficar preso em uma sauna que nunca esquenta" ou sonhar com "sete lobos brancos sentados nos galhos como se fossem pássaros", o narrador descreve um medo concreto: "alguém chegar". O que poderia causar esse medo?**

3. Resposta pessoal. É provável que alguns alunos afirmem que o medo pode ser causado pela recusa do narrador em interagir socialmente, porque precisava recolher-se para lidar com o luto. Também é possível pensar, uma vez que o leitor não sabe como ocorreu o falecimento da criança, que ele temia receber a notícia dessa morte.

4. **Você considera esse trecho do romance um texto de leitura difícil? Por quê?**

Verifique a coerência das hipóteses.

4. Resposta pessoal. É provável que os alunos considerem a leitura difícil em função da construção fragmentária do romance, que encena diferentes vozes e se movimenta no tempo sem explicitar esses movimentos. Ajude-os a identificar esses recursos composicionais.

Biblioteca cultural

O canal LiteraTamy, de Tamy Ghannam, publica resenhas literárias e entrevistas com diversos autores contemporâneos. Assista à entrevista concedida por Tiago Ferro e aproveite para conhecer o canal: <https://www.youtube.com/channel/UCnC2L-aIzVyR_gJSZwPgX6g/search?query=Ferro> (acesso em: 1º jun. 2020).

ACERVO PESSOAL DE TAMY GHANNAM

Fala aí!

Para Tiago Ferro, a escrita foi uma maneira de elaborar uma experiência extremamente marcante. Você já usou a escrita para dar sentido às experiências de sua própria vida?

É provável que os alunos já tenham se questionado ou perguntado a você se a obra é autobiográfica. Essa informação pode fazer com que alguns afirmem que não é fácil ler a história da morte de uma criança contada por seu pai. Esse não é o foco da questão, mas não é preciso limitar a expressão desse sentimento. Deixe que a turma fale e comente que o autor afirmou se tratar de uma obra de ficção, apesar de ela ter nascido a partir de sua própria experiência em perder a filha. Segundo ele, há semelhança entre o que o narrador conta e sua história de vida, mas o texto que chega ao leitor é fruto de um trabalho da imaginação.

Fala aí! É provável que alguns alunos citem a escrita de um diário, uma carta, um poema ou uma letra de música para falar, por exemplo, do final de um relacionamento amoroso. Comente que a literatura pode, em alguns momentos, estruturar em palavras nossos desejos mais secretos, frustrações, alegrias, infelicidades. É como se essa arte tivesse o poder de materializar os sentimentos dos autores e dos leitores por meio de determinada organização de frases.

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

PROVA

Como motivação para esta atividade, solicite aos alunos que tragam para a sala de aula um romance que tenham lido a pedido da escola ou por escolha própria e o comparem com o trecho de *O pai da menina morta* a fim de observar quais recursos bastante comuns no gênero, relativos à organização dos capítulos, ocupação da página, indicação de discurso direto, entre outros, não foram seguidos. Retome a discussão sobre as dificuldades apresentadas pela leitura do texto de Tiago Ferro e aponte que isso se deve, principalmente, à fragmentação da narrativa, característica de parte das narrativas contemporâneas.

1. Nem sempre é possível compreender que tipo de relação se estabelece entre as seções. Em alguns casos, entretanto, imagens presentes em uma seção podem despertar associações com outras, que serão desenvolvidas na seção seguinte, como ocorre entre as seções "[quinta-feira]" e "[cinzas]".

2. Percebe-se que o narrador não relata a infância de sua filha de maneira tradicional. Em vez disso, encadeia algumas imagens que ilustram momentos particulares dessa infância, como o "xixi na cama" ou "apertar o botão do elevador". Cabe ao leitor a reconstituição da história relatada.

3. Resposta pessoal.

Ajude os alunos a perceber que a intensidade do luto e a complexidade dos sentimentos poderiam não caber em uma narrativa tradicional, cuja organização revela mais controle dos fatos e emoções.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a diversidade de informações e perspectivas a respeito dos mesmos eventos ou fenômenos, sem um discurso único, capaz de unificá-las, acaba favorecendo a criação de narrativas que refletem essa diversidade em sua forma, que se torna heterogênea e fragmentária.

A entrevista está disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/em-romance-fragmentado-editor-tiago-ferro-narra-luto-apos-morte-da-filha-de-8-anos-22477471>. Acesso em: 2 jun. 2020.

É lógico!

A fim de responder ao desafio, você precisará reconhecer os recursos usados para criar o efeito de fragmentação e produzir um texto usando o mesmo padrão.

Nesta seção, exploraremos o miniconto, gênero com que os alunos provavelmente já tiveram contato. Caso deseje ler sobre o tema, sugerimos o artigo "Presença do miniconto na literatura brasileira", de Marcelo Spalding, que trata dos precursores do gênero, da obra de Dalton Trevisan e das produções de outros contistas contemporâneos que se valem desse gênero. (Revista *Conexão Letras*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55443/33705>. Acesso em: 2 jun. 2020.)

SE EU QUISER APRENDER +

Sugerimos a leitura do capítulo "Conclusão intempestiva", da obra *Mutações na literatura no século XXI*, de Leyla Perrone-Moisés (São Paulo: Companhia das Letras, 2016), para informações acerca das características da literatura contemporânea.

A fragmentação nas narrativas contemporâneas

Parte da ficção escrita a partir do final do século XIX se estrutura de maneira **fragmentária**. Nela, o nexo entre as partes da narrativa se desfaz. Diferentemente do discurso linear e contínuo das narrativas tradicionais, há sequências breves e autônomas, que lembram o processo de composição de certas montagens cinematográficas caracterizadas pela mudança repentina de cenas.

Essa tendência à fragmentação resulta de uma tentativa de dar forma às experiências mais recentes dos seres humanos, que não podem mais ser estruturadas de maneira completa, única e organizada. Mantida ao longo de todo o século XX, a fragmentação encontrou, no século XXI, algumas de suas experiências mais radicais.

Vamos analisar novamente o trecho de *O pai da menina morta*, de Tiago Ferro.

1. **As seções do romance não estão encadeadas segundo uma relação cronológica. É possível identificar o tipo de relação que se estabelece entre elas? Explique.**
2. **A fragmentação da narrativa também é perceptível no interior de diversas seções. Explique como isso ocorre em "[silêncio]" e como interfere no ato da leitura.**
3. **Na entrevista à *youtuber* mencionada, o autor afirma que, em determinado momento, "encontrou a forma de expressar o que buscava". Em sua opinião, por que formas mais tradicionais como a narrativa linear ou o diário não seriam formas adequadas para a expressão do luto do autor?**
4. **Em outra entrevista, esta ao jornal *O Globo*, publicada em 11 de março de 2018, Tiago Ferro aborda sua obra considerando um contexto não apenas pessoal.**

> "[...] o livro, através da forma fragmentada e com registros variados, catalisa algumas características da sociedade atual, como o esfacelamento dos discursos políticos e ideológicos e a aceleração do tempo nas redes sociais, sem deixar de narrar."
>
> GABRIEL, Ruan de Sousa. Em romance fragmentado, editor Tiago Ferro narra luto após a morte da filha de 8 anos. *O Globo*, Rio de Janeiro, 11 mar. 2018.

Em sua opinião, por que as características do mundo contemporâneo favorecem a escrita fragmentária e não uniforme?

Desafio de linguagem

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Ao responder à pergunta **2**, você observou que o narrador empregou várias frases curtas e imagens autônomas para narrar indiretamente a infância da filha. Para compreender melhor de que maneira esse recurso impacta a construção da narrativa, você deverá explorá-lo nesta atividade.

Retome a seção "[sábado]" e reconstrua a cena narrada. O texto deve tratar das diferenças entre as expectativas de Lina e as do narrador, sugerindo o desconforto ou o constrangimento causado por essas diferenças, e mostrar que esse sentimento se reflete no desconforto físico sentido por ele.

LEITURA 3

Além do recurso da fragmentação, a literatura contemporânea faz uso, com frequência, de **composições breves**. O gosto pela agilidade e pela síntese já é observado em alguns autores do final do século XIX e da primeira metade do século XX, que, em geral, usam esse recurso para compor partes de obras narrativas mais longas. A partir dos anos 1960, entretanto, escritores como Dalton Trevisan apostaram nessas características e ajudaram a consolidar um novo gênero narrativo no Brasil: o miniconto.

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

Leia a seguir um miniconto do autor paulista João Anzanello Carrascoza.

Domingo

André seria o primeiro a chegar ao horto, viria com as crianças, todas com aqueles olhos azuis de doer os nossos ao mirá-los, a calmaria de lagos, mas no fundo o agito dos oceanos: os três já estavam na idade de perguntar tudo, e espalhavam, como conchas, o constrangimento por onde passavam. Depois, seria a vez de Pedro e a menina, os dois quase não falavam, às vezes doía ouvir o silêncio deles, se não fosse o ruído do motor do carro se acercando, ninguém diria que teriam vindo, mas sim se materializado de repente no meio da família. Logo saberíamos, pelo latido dos cachorros, que Marcos tinha chegado, trazia-os na caçamba da caminhonete e mal abria a portinhola, eles já saíam correndo, famintos pelas larguezas do campo. João viria em seguida, sempre solteiro, no seu carro esportivo, mas com alguma nova companhia, o que costumava gerar incômodo, apesar de ser um estímulo às boas maneiras. Não tardaria também para a moto de Madalena encostar à sombra do flamboaiã, e ela descer falando alto, enfiada numa daquelas calças *jeans* apertadíssimas, que nós reprovávamos, os óculos escuros nos refletindo na varanda, as crianças brincando sem saber que a vida nelas já ia envelhecendo, todos os meus filhos [...] felizes pelo momento de leveza. Era um conforto tê-los por perto, com suas virtudes e seus defeitos, muitos dos quais herdados de nós mesmos. Tão logo fôssemos à mesa, Maria sentaria ao meu lado, e eu ocuparia a cabeceira e abriria um sorriso, como das outras vezes, um sorriso que dizia, Tudo termina. E era justamente por estar lá com eles, vivendo mais um encontro finito, que eu sorriria.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Amores mínimos*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

Por dentro do texto

1. Palavras como "primeiro", "depois", "logo" e "em seguida" estabelecem uma ligação cronológica entre as partes do texto, garantindo, assim, a progressão da narrativa.

1. No decorrer do texto, algumas palavras e expressões são responsáveis por garantir a progressão adequada da narrativa. Cite alguns exemplos e explique que tipo de relação semântica essas palavras e expressões constroem entre as partes do texto.

2. O miniconto apresenta uma série de personagens.

a) Quem são eles? Os personagens são membros de uma família, filhos e netos do narrador.

b) A caracterização dos personagens é feita sem detalhamento. Esse recurso dificulta sua particularização? Justifique sua resposta.

2b. Não. A escolha de detalhes significativos para a caracterização dos personagens permite a particularização. A caminhonete com os cachorros, por exemplo, sugere que Marcos não tinha filhos, e as calças justas de Madalena, sua independência.

3. Quem é o narrador do miniconto? Como é possível perceber?

3. O narrador é o pai dos adultos que chegam, o que é perceptível pela referência que faz a "todos os meus filhos", ao fato de terem herdado dele e de Maria algumas "virtudes" e "defeitos" e por ele se sentar à cabeceira da mesa.

4. Que tipo de reunião é retratado no miniconto? Explique.

4. O miniconto retrata um almoço ou um jantar em família, como se percebe pela referência à "mesa" em torno da qual os personagens se reúnem e pelo título, "Domingo", dia em geral associado a encontros em família.

5. Pode-se perceber que uma preocupação orienta as reflexões feitas pelo narrador. Que preocupação é essa?

5. O narrador se preocupa com a finitude da vida, o que se percebe em "a vida nelas já ia envelhecendo" e "tudo termina".

6. Por que, no final do miniconto, o narrador afirma que "abriria um sorriso"?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a possibilidade de viver a cena narrada provoca contentamento.

Papo aberto sobre o texto

1. As escolhas gramaticais feitas na construção do texto podem indicar aspectos relevantes de seu sentido.

1a. O tempo verbal predominante é o futuro do pretérito, que se observa nas formas verbais "seria", "saberíamos", "viria" etc.

a) Qual é o tempo verbal predominante na construção da narrativa?

b) O que o emprego desse tempo verbal sugere sobre a situação narrada?

1b. Sugere que a situação narrada é apenas hipotética.

c) Por que essa sugestão é fundamental para a compreensão do miniconto?

1c. A sugestão de que todo o relato é imaginado pelo narrador marca a dramaticidade do miniconto, que, em vez de retratar o contentamento de um pai de família por se ver cercado de seus filhos, retrata seu desejo de se ver nessa situação, em que efetivamente não se encontra.

2. Sua leitura inicial do conto considerou a reflexão que você fez na questão anterior? Ela o surpreendeu?

2. Resposta pessoal.

3. Você tem lido muitos minicontos? O que acha desse gênero: ele o satisfaz como leitor? Ou o desenvolvimento abreviado da narrativa o deixa frustrado?

3. Resposta pessoal.

O gênero **miniconto** é constituído por narrativas muito breves, mas que, ainda assim, apresentam sentido completo e constroem um efeito marcante. Os textos costumam ser apresentados com lacunas e sem grande detalhamento, o que exige do leitor uma postura ativa; cabe a ele imaginar tudo o que não é narrado – o contexto em que se insere a narrativa, as consequências dos eventos narrados, as características dos personagens, suas relações etc.

É lógico!

Para levar você a checar o sentido que atribuiu ao texto, as atividades 1 e 2 apresentam, de maneira indireta, orientações de observação. Analise essa estratégia para que possa aplicá-la com autonomia em outras ocasiões.

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

MODELO

Lembra?

O **enredo** é a sequência de ações de uma narrativa. Ele é constituído por quatro partes:

Situação inicial: introduz os personagens, o contexto das ações, o tempo e o lugar em que ocorrem.

Conflito ou complicação: apresenta o desenvolvimento das ações que modificam a situação inicial.

Clímax: corresponde ao momento de maior tensão.

Desfecho: traz o resultado do conflito.

Nesta seção, os alunos estarão envolvidos no processo de planejamento, produção, revisão, reescrita e divulgação de um miniconto. A proposta prevê a criação de um texto autoral a partir da apropriação de recursos típicos do gênero.

É lógico!

Você já sabe que, neste livro didático, as orientações para a produção de texto são acompanhadas por um quadro com itens que servem para a avaliação. Você pode transformar esses itens em um algoritmo que lhe permita realizar uma avaliação prévia de seu texto.

EXPERIMENTANDO ESCREVER UM MINICONTO

Você deverá escrever um miniconto com o seguinte conflito: um jovem tem a oportunidade de estudar em uma boa universidade, mas ela fica em uma cidade distante de sua casa, e sua mãe ou seu pai ficará sozinho. O miniconto deve tratar dessa decisão.

Seu miniconto deverá ter entre 8 e 15 linhas e fará parte de um painel de minicontos. O texto pode desenvolver um enredo, como fazem os contos tradicionais, ou apresentar uma situação, com falas, pensamentos e/ou algumas poucas ações, da qual o leitor depreenda os fatos que constituem a narrativa.

Considere a possibilidade de empregar os recursos explorados em **Desafio de linguagem**.

Momento de planejar

1. Defina o efeito que seu miniconto deve produzir sobre o leitor: lirismo, indignação, angústia etc. Provocar essa reação ou impressão é um dos principais objetivos dos contos e dos minicontos.
2. Planeje a situação que será apresentada, defina as informações essenciais e pense em como traduzi-las de modo ágil e sintético, sem deixar de fornecer ao leitor as pistas que lhe permitirão depreender o que foi ocultado.
3. Reflita sobre a linguagem que deverá empregar para produzir o efeito desejado. Se tiver escolhido um narrador em primeira pessoa, cuide para que a linguagem seja compatível com sua caracterização, de modo a garantir a verossimilhança da narrativa.
4. Surpresas são recursos interessantes para produzir efeitos. Você pode esconder do leitor alguns elementos importantes para o sentido da narrativa e revelá-los apenas ao final dela ou deixar informações implícitas. Observe o caso do conto de João A. Carrascoza: o fato de que a situação do almoço é apenas imaginada pelo narrador jamais é dita de maneira explícita, mas permanece sugerida na construção da narrativa.

Elaborando o miniconto

1. Redija uma primeira versão do miniconto que planejou.
2. Faça uma segunda leitura e procure eliminar qualquer detalhe dispensável para a construção do efeito.
3. Procure substituir trechos mais longos por uma fala ou um detalhe que seja suficiente para transmitir a ideia.
4. Examine o texto todo e avalie se o conjunto de informações é suficiente para que o leitor imagine as informações subentendidas.
5. Acrescente um título. Lembre-se de que os títulos podem ajudar a contextualizar a narrativa.

Avaliando o miniconto

Essa produção deverá ser avaliada em quartetos. Utilize a grade de critérios a seguir para apontar aos colegas aspectos bem realizados e aspectos que podem ser aprimorados nos textos deles. Eles também analisarão seu miniconto.

Não deixe de comentar caso note algum desvio não intencional em relação a ortografia, segmentação, regência verbal etc.

1	O miniconto desenvolve a situação proposta?
2	O texto produz efeito sobre o leitor?
3	O texto está reduzido às informações necessárias para a construção de seu efeito?
4	As informações apresentadas são suficientes para que o leitor complete a narrativa, supondo as informações que não estão expressas?

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

5	Os detalhes presentes contribuem para a construção da narrativa e para sua verossimilhança?
6	A linguagem é adequada àquela esperada do narrador e dos personagens? O uso de construções que não correspondem às variantes de prestígio é justificado?
7	O título do conto é coerente com a narrativa e contribui para sua contextualização?

Divulgando o miniconto

1. Nesta etapa, o painel de minicontos será montado. Antes, reelabore o texto, aprimorando-o com base no que ouviu de seus colegas e naquilo que percebeu a partir da leitura da produção deles.
2. Cada miniconto deve ser digitado ou manuscrito de modo a ocupar o centro de uma página. Procure usar tipos e tamanhos de letras relacionados ao tema ou ao efeito do texto. Um miniconto mais crítico pode usar tipos mais convencionais; um texto bem-humorado pode se valer de tipos mais informais etc. As cores também podem ser alteradas para expressar sentidos diversos. Garanta uma boa visibilidade.
3. Não deixe de assinar o trabalho.
4. A folha com o conto deve ser colada em papel colorido, com tamanho um pouco maior do que ela, de modo a formar uma moldura.
5. Se houver na turma alunos interessados em desenho ou colagem, eles podem ilustrar alguns minicontos.
6. Os textos serão afixados em um mural, preferencialmente em uma área de uso coletivo na escola.
7. O título do painel deverá ser criado com a participação de todos os alunos da turma.

E SE A GENTE...

PESQUISASSE CONTOS AINDA MENORES?

Esta seção contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP51, que prevê o contato com a produção literária contemporânea para ampliação do repertório cultural dos alunos.

A adequação da matéria do conto a formas muito breves, como o miniconto, encontrou sua expressão mais radical nos chamados **microcontos**, que se desprendem quase completamente da narratividade para registrar pequenos flagrantes cuja compreensão depende decisivamente da construção do contexto pelo leitor.

Leia este microconto de Marcos Bassini.

> Depois de anos passeando juntos pela estrada de pedras, quando ela finalmente se tornou plana, tropeçaram.

BASSINI, Marcos. [Sem título]. Rio de Janeiro, 25 set. 2015. Twitter: @skoobnews. Disponível em: <https://twitter.com/skoobnews/status/647402701144264704>. Acesso em: 2 jun. 2020.

A essência do enredo está expressa no texto, mas cabe ao leitor compor a situação narrativa.

Há vários bons autores de microcontos no Brasil. Pesquise e apresente três exemplos de microconto de que você tenha gostado.

Microcontos são passíveis de análises tão minuciosas quanto outras formas narrativas mais extensas. No entanto, optamos por aproveitar o encanto dessa forma brevíssima para uma situação de fruição estética e troca cultural. Sugerimos que os alunos sejam organizados em grupos com, em média, 10 integrantes e que se desloquem até algum ponto da escola em que possam ler os microcontos anotados, realizar atividades espontâneas de análise e comentar por que gostaram dos textos escolhidos.

Sabia?

Muitos microcontos são produzidos e publicados nos espaços exíguos do Twitter. A literatura produzida nessa rede social é chamada de *twitteratura*.

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

MODERNA

EXPERIMENTANDO +

Na primeira parte do capítulo, você conheceu a produção de novos escritores. Alguns deles se valem das possibilidades expressivas de suportes mais modernos para renovar formas já conhecidas; outros, embora utilizem suportes tradicionais, promovem inovações acentuadas nas formas de narrar.

Na próxima seção, você entrará em contato com outro tipo de experiência, bastante radical, que tem ocorrido na literatura nos últimos anos. Trata-se do **hibridismo**, ou seja, da mistura de gêneros textuais e linguagens.

LEITURA 4

Nessa leitura, você entrará em contato com a obra *Delegado Tobias*, do escritor paulista Ricardo Lísias, publicada como *e-book* em 2014. Os quatro primeiros volumes foram lançados com intervalos de 10 a 15 dias, enquanto o último foi publicado posteriormente, com outros objetivos, como você verá no **Texto 2**.

Delegado Tobias é construído a partir da colagem de textos diversos, que mobilizam diferentes vozes e resultam em um texto único fragmentário. Relata a investigação do assassinato de um personagem homônimo do escritor, como mostra o **Texto 1**.

Texto 1

O ESCRITOR RICARDO
LÍSIAS É ENCONTRAD

RICARDO LÍSIAS

Na primeira entrevista coletiva sobre o assassinato do escritor Ricardo Lísias, o delegado Paulo Tobias foi enfático ao afastar a hipótese de suicídio. Segundo ele, a polícia encontrou no *notebook* de Lísias indícios que podem levar ao esclarecimento da morte, porém não quis dizer quais.

---

estilo
rlisias@uol.com.br
Hoje em 9:54 PM
Para: rlisias@yahoo.com.br
ocultar cc
CCO

É, mas você só saiu ganhhando. E agora quem está copiando o meu estilo é você. Ninbguém é inocente nessa história. O autor vai continuar sendo você, mas eu quero os direitos. Quero tudo, swenão eu vou contar que eu que escrevi.

RICARDO LÍSIAS

Em "Literatura contemporânea brasileira, prêmios literários e livros digitais: um panorama em movimento", Ana Elisa Ribeiro discute o papel dos prêmios literários como mecanismo de legitimação de obras contemporâneas (Revista *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, 2016), disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11346/10715> (acesso em: 17 jul. 2020).

Sabia?

Os folhetins, que surgiram no século XIX, são narrativas longas, publicadas em partes, em intervalos regulares (quinzenalmente, por exemplo). *Delegado Tobias* é um e-folhetim ou folhetim *on-line*.

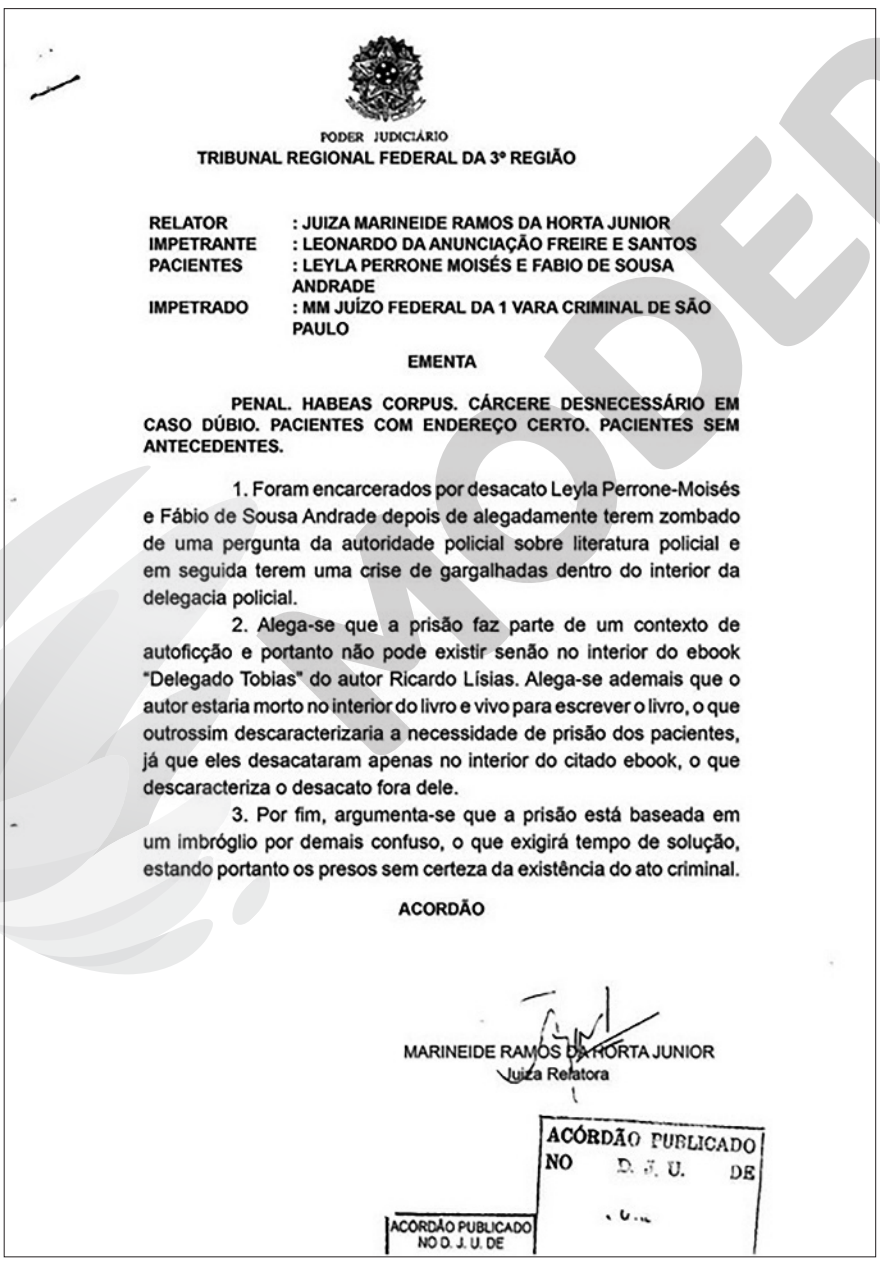
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

encontrou uma troca de *e-mails* bastante confusa, segundo o delegado Paulo Tobias, que está à frente do caso. Pelo que o delegado revelou, Ricardo Lísias trocou *e-mails* com um homônimo. O teor das mensagens não foi revelado, mas a reportagem apurou que Lísias estava sendo chantageado. Segundo o delegado, a polícia deve convocar nos próximos dias um especialista em crítica literária, pois a chantagem se referia aos direitos de alguns textos que não seriam de Ricardo Lísias (o escritor assassinado), mas sim do homônimo, que a polícia suspeita ser o assassino. [...]

LÍSIAS, Ricardo. *Delegado Tobias 1*: o assassinato do autor. [*S. l.*]: e-galáxia, 2014. *E-book*.

Os trechos a seguir pertencem ao segundo volume. Leia-os.

conseguiu um *habeas corpus* e Leyla Perrone-Moisés e Fábio de Souza Andrade foram soltos ontem no final da tarde. Os dois estão sendo acusados de desacato à autoridade durante um depoimento do assim chamado "Caso Lísias". A polícia não informa, mas a confusão parece ter começado quando o delegado perguntou se é possível que na literatura uma personagem morra, mas na vida esteja presa. Nesse momento, os dois professores tiveram uma crise de gargalhada. Continuam presos apenas Manuel da Costa Pinto, que afirmou que o imbróglio todo não passa de autoficção, e uma pessoa identificada como Ricardo Lísias, acusada pelo assassinato do escritor Ricardo Lísias.



PODER JUDICIÁRIO
TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 3ª REGIÃO

RELATOR : JUIZA MARINEIDE RAMOS DA HORTA JUNIOR
IMPETRANTE : LEONARDO DA ANUNCIAÇÃO FREIRE E SANTOS
PACIENTES : LEYLA PERRONE MOISÉS E FABIO DE SOUSA ANDRADE
IMPETRADO : MM JUÍZO FEDERAL DA 1 VARA CRIMINAL DE SÃO PAULO

EMENTA

PENAL. HABEAS CORPUS. CÁRCERE DESNECESSÁRIO EM CASO DÚBIO. PACIENTES COM ENDEREÇO CERTO. PACIENTES SEM ANTECEDENTES.

1. Foram encarcerados por desacato Leyla Perrone-Moisés e Fábio de Sousa Andrade depois de alegadamente terem zombado de uma pergunta da autoridade policial sobre literatura policial e em seguida terem uma crise de gargalhadas dentro do interior da delegacia policial.

2. Alega-se que a prisão faz parte de um contexto de autoficção e portanto não pode existir senão no interior do ebook "Delegado Tobias" do autor Ricardo Lísias. Alega-se ademais que o autor estaria morto no interior do livro e vivo para escrever o livro, o que outrossim descaracterizaria a necessidade de prisão dos pacientes, já que eles desacataram apenas no interior do citado ebook, o que descaracteriza o desacato fora dele.

3. Por fim, argumenta-se que a prisão está baseada em um imbróglio por demais confuso, o que exigirá tempo de solução, estando portanto os presos sem certeza da existência do ato criminal.

ACORDÃO

MARINEIDE RAMOS DA HORTA JUNIOR
Juiza Relatora

ACÓRDÃO PUBLICADO NO D. J. U. DE

ACORDÃO PUBLICADO NO D. J. U. DE

RICARDO LISIAS

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

MODERNA

DELEGADO TOBIAS NÃO CONSEGUE PROVAR QUE EXISTE

E COM ISSO MANUEL DA COSTA PINTO É SOLTO

RICARDO LÍSIAS

afastado do caso. A Secretaria de Segurança Pública não deu nenhuma informação, mas a reportagem apurou que ele estaria deprimido depois de ter sua existência contestada pelo advogado de Manuel da Costa Pinto, acusado de ter assassinado o escritor Ricardo Lísias. Nos últimos dias, Tobias teria dito a amigos que já não suportava o caso, inclusive por ter aparecido um terceiro Ricardo Lísias, autor de um conto em que justamente se provaria que o próprio Delegado Tobias é apenas uma personagem literária e que portanto não poderia estar investigando de verdade a morte do primeiro cometida pelo segundo, ela mesmo fictícia, bem como todos eles...

LÍSIAS, Ricardo. *Delegado Tobias 2*: delegado Tobias & delegado Jeremias. [*S. l.*]: e-galáxia, 2014. *E-book*.

Texto 2

Após a publicação dos quatro primeiros volumes do *e-book*, Ricardo Lísias criou um perfil do delegado Tobias em uma rede social. Esse perfil passou a interagir com o perfil do próprio autor e do editor responsável pela publicação dos livros. Aos poucos, leitores também passaram a interagir com as publicações do delegado. Segundo o autor, essa era uma forma de continuar a narrativa em outro suporte, que aproveitava a participação dos leitores. Parte do material publicado na rede social foi recolhido e publicado no quinto volume do *e-book*. A seguir, você lerá uma postagem publicada pelo perfil "Delegado Tobias" e uma decisão judicial falsa publicada pelo escritor em sua página pessoal.

RICARDO LÍSIAS

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

RICARDO LÍSIAS

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL DE SÃO PAULO
SUBSEÇÃO JUDICIÁRIA DE SÃO PAULO
JUÍZO DE PRIMEIRA VARA

PROCESSO	:	PODER JUDICIÁRIO
CLASSE	:	AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER
AUTOR	:	PAULO TOBIAS
RÉU	:	RICARDO LÍSIAS; EDITORA E-GALÁXIA

DECISÃO

I – PAULO TOBIAS ajuizou ação de obrigação de fazer contra RICARDO LÍSIAS e EDITORA E-GALÁXIA. Aduz, em síntese, que o livro digital "Delegado Tobias" lançado pela segunda ré e da autoria do primeiro réu, faz uso de um caso de sua vida profissional (qual seja o do assassinato do réu RICARDO LÍSIAS) de maneira confusa e sobretudo sem autorização, o que pode causar prejuízo a sua imagem no trabalho e no ambiente profissional. Os réus ainda divulgam tratar-se de autoficção, o que faria com que não apenas o assassinado esteja vivo, como o delegado, morto. Ou melhor: por ser autoficção, o delegado haveria de nunca ter existido.

Requer, em liminar, sejam os réus a) compelidos a cessar as vedas do dito e-book; b) recolher os e-books já vendidos; c) cessar qualquer comentário sobre o caso em tela.

II – Cumpre de início consignar que li o livro em questão, cujo exemplar instrui a petição inicial. De fato, o livro é confuso, de difícil compreensão e ainda faz crer que o autor conduziu seu trabalho como delegado de maneira pouco comum, já que o réu aparece tanto como o assassinado como o assassino, o que faz com que o leitor, sem dúvida, compreenda que o delegado poderia ter confundido um vivo com um morto.
Ademais, o público leitor médio, como tem-se declarado em decisões judiciais conexas, não tem o discernimento suficiente para discernir se está diante de uma obra de ficção ou de mero relato, o que sem dúvida trará incontornável prejuízo à imagem da personagem em tela.

POR ISSO, defiro o pedido de liminar para determinar que

a) Os réus recolham no prazo de cinco dias o livro virtual "Delegado Tobias" de todas as lojas (sob multa de 500 reais por exemplar por dia);
b) Os réus promovam a devolução dos exemplares comprados por parte dos leitores (sob mesma multa);
c) Cesse de imediato o uso do termo "autoficção" (sob pena de multa de 1000 reais por uso).

Intimem-se

Citem-se

São Paulo, 09 de setembro de 2014.

Lucas Valverde do Amaral Rocha e Silva
Juiz Federal da 1 Vara da Subseção de São Paulo - SP

LÍSIAS, Ricardo. *Delegado Tobias 5*: os documentos do inquérito. [*S. l.*]: e-galáxia, 2014. *E-book*.

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

Por dentro dos textos

1. **Explique sucintamente o caso policial narrado na obra. Aponte quem morreu, quem é acusado do assassinato e qual é o papel dos críticos literários Leyla Perrone-Moisés e Fábio de Souza Andrade na investigação.**
2. **Por que os críticos Leyla Perrone-Moisés e Fábio de Souza Andrade "tiveram uma crise de gargalhada" na delegacia?**
3. **Qual é o argumento do advogado de Manuel da Costa Pinto para que ele seja liberado da prisão?** O argumento do advogado de Manuel da Costa Pinto é que o próprio delegado Tobias, que ordenou a prisão do crítico, não existe, por ser apenas um personagem.
4. **Qual é o efeito criado pelos recortes de jornal, fac-símiles de documentos públicos e *prints* de páginas da internet no texto?** Esses recursos criam a impressão de que os eventos narrados no livro são verdadeiros.
5. **Como a transição da narrativa do livro para as redes sociais intensifica esse efeito?**

Sabia?

KARIME XAVIER/FOLHAPRESS

ACERVO PESSOAL DE FÁBIO DE SOUZA ANDRADE

IEA/USP IMAGENS

Leyla Perrone-Moisés, **Fábio de Souza Andrade** e **Manuel da Costa Pinto** são renomados críticos literários que, além de seu trabalho acadêmico, publicam livros sobre literatura contemporânea e escrevem em jornais e revistas.

Sabia?

O termo **autoficção** refere-se a um procedimento em que o autor se torna personagem de seus próprios livros. Em geral, esse procedimento dilui as fronteiras entre realidade e ficção.

1. Um escritor chamado Ricardo Lísias é assassinado. O delegado Paulo Tobias investiga o caso e supõe que o autor do crime foi outro personagem chamado Ricardo Lísias, que teria chantageado o primeiro em uma troca de *e-mails*. Leyla Perrone-Moisés e Fábio de Souza são críticos literários convocados para dar explicações sobre as relações entre a literatura e a realidade.

2. Os críticos começam a gargalhar ao constatar a confusão, feita pelo delegado, entre personagens e pessoas reais, já que ele questiona como um personagem morto pode estar, "na vida", preso.

5. A criação de um perfil de rede social identificado como "Delegado Tobias" intensifica a impressão de que os eventos narrados são verdadeiros por conferir ao personagem uma existência que rompe os limites do livro.

6. O juiz decide ordenar o recolhimento dos livros *Delegado Tobias*, sob o argumento de que eles poderiam causar danos à imagem do delegado Tobias, uma vez que o "público leitor médio", em sua opinião, não conseguiria "discernir se está diante de uma obra de ficção ou de mero relato".

7. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que esse efeito provavelmente foi desejado por Ricardo Lísias, já que seu projeto consistia em confundir os limites entre ficção e realidade.

6. **Qual é a decisão do juiz na liminar falsa publicada na página pessoal de Ricardo Lísias? Que argumentos ele utiliza para tomar essa decisão?**

7. **Quando Ricardo Lísias publicou essa decisão judicial, em sua página pessoal em uma rede social, diversas pessoas manifestaram indignação nos comentários da postagem. Você acha que esse efeito era desejado pelo autor? Explique.**

Sabia?

Em meados de 2015, o escritor Ricardo Lísias foi surpreendido por uma intimação da Polícia Federal para depor por ter falsificado uma decisão judicial. O processo durou quase um ano, e os advogados de defesa precisaram explicar que o autor não tinha falsificado um documento público; tratava-se de um documento ficcional.

Caso queira entender melhor essa curiosa situação, leia a reportagem publicada na revista *Época*. GABRIEL, Ruan de Sousa. Acusado de falsificar documento, autor transforma sua história em livro e peça teatral. *Época*, São Paulo, 13 maio 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/05/acusado-de-falsificar-documento-autor-transforma-sua-historia-em-livro-e-peca-teatral.html>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Bate-papo de respeito

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

ACERVO PESSOAL DE JOÃO PAULO CUENCA

O escritor João Paulo Cuenca é autor de romances como *Corpo presente* e *Descobri que estava morto*, ganhador do Prêmio Literário da Biblioteca Nacional de 2016.

Num país que transformou autores como Guimarães Rosa e Clarice Lispector em cânones, dimensionar pretensão artística sob a demanda do leitor médio seria fruto de uma inversão lógica que, no limite, nos levaria ao grunhido.

CUENCA, J. P. O ornitorrinco e a agente literária. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 9 mar. 2014. Ilustríssima. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/armazem-literario/_ed789_o_ornitorrinco_e_a_agente_literaria/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

J. P. Cuenca afirma que a submissão do escritor às demandas do "leitor médio" poderia, no limite, "nos levar ao grunhido". De maneira semelhante, o juiz fictício, personagem de *Delegado Tobias*, afirma que o "público leitor médio" não consegue discernir "se está diante de uma obra de ficção ou de mero relato".

Você concorda com a ideia de que há um "leitor médio", que não é capaz de ler adequadamente as obras de nossos artistas?

LEITURA 5

Nesta atividade, os alunos estudarão uma letra de canção, com foco nos recursos que promovem sua sonoridade e nas referências empregadas para aproximar o samba do *hip-hop*. É importante que ouçam a canção escolhida a fim de perceber como seu compositor explorou a complementação entre as batidas do *hip-hop* e as do samba, ainda que o foco da análise sejam os recursos verbais empregados. A questão **5** diz respeito à melodia e, antes de sua realização, é interessante que os alunos ouçam a canção novamente.

Na leitura anterior, foi possível observar mais uma das tendências da literatura contemporânea: construir obras que mesclam gêneros e linguagens. Veremos, agora, como isso ocorre na música.

Conheça a letra da canção "Hip-hopnotizado", em que o músico paulistano Fabio Brazza mesclou referências do samba com a cultura do *hip-hop*.

Bombeta: termo usado na periferia paulistana para se referir a boné.

Dança dos remanescentes de quilombolas.

Referência à escola de samba Mangueira.

Samba composto por João Nogueira.

Hip-hopnotizado

Não é só pôr uma bombeta e falar de Bambaataa
Rap é muita treta não é disso que se trata
E daí que a corrente não é prata
Minha alma é preta e o verso da letra delata
Que eu sou bamba de Bambaataa, sou do samba de lata
Do samba da nata lá da casa da Tia Ciata
Do gingado da mulata da estação primeira
nó na madeira feito Jamelão e João Nogueira
Dessa maneira como cantou Candeia
Porque a negritude não tá na cor, tá na veia

MATHILDE MISSIONIER/FOLHAPRESS

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

Creia, que não importa a condição geográfica
Tô no Brasil, mas eu também sou lá da África
Samba no pé, no gogó, em mi ré dó
Com *rap*, axé, forró, a cabeça até dá nó, né?
Patativa do Assaré, Vandré, Dicró
Faço isso desde o pré e é por isso que eu sou pró
Tipo assim, Nissim, Slim, Max B.O.
Com Tom Jobim, Gudin e o bandolim do Jacó
Sem gorar, sem goró, positividade e só
O samba é fo... desde o tempo da minha bisavó
É o lelelê, é o dum-dum-dum, é o lalaiá, deixa o samba te pegar
É o tuquetictuquetuquetic ratatatá, samba *rap* tá no ar
E quando conheci o samba eu fiquei apaixonado, e no *rap*, hip-hopnotizado
É *hip-hop*, hip-hopnotizado, é *hip-hop*, hip-hopnotizado!
Loco como *Jackass*, meu *rap* és
Essência da música *black, back to jazz, soul, blues*
Aumenta os decibéis que é pra quebrar tabus
Como fazia Michael Jordan no Chicago Bulls
Como se eu pego um telescópio quando eu faço *rap*
Minha visão tem mais ampliação que o Google Map
E quando eu canto Deus que aperta o *play*
Meu coração é um samba do Zeca num *beat* do Dr. Dre
Eu não quero tchu, eu não quero tchá
Eu quero tuquetictuquetuquetic ratatatá
Samba com *rap* não nego
Ice Cube, Ice-T e não "Ai, se eu te pego"
É o lelelê, é o dum-dum-dum, é o lalaiá, deixa o samba te pegar
É o tuquetictuquetuquetic ratatatá, samba *rap* tá no ar
Laialalá, deixa o samba te pegar
Laialalá, samba *rap* tá no ar
E quando conheci o samba eu fiquei
Apaixonado, e no *rap*, hip-hopnotizado
É *hip-hop*, hip-hopnotizado, é *hip-hop*, hip-hopnotizado!

HIP-HOPNOTIZADO. Intérprete: Fabio Brazza. *In: TUPI or not tupi*. Intérprete: Fábio Brazza. [*S. l.*]: Independente/Berger Móbile, 2016. Faixa 2.

Goró: (linguagem informal) cachaça.
***Beat*:** batida, andamento rítmico.

Tá ligado!
No capítulo 1 da unidade 1, discute-se a mistura de estilos na música. Veja a canção "Jack *soul* brasileiro", de Lenine.

Série de televisão estadunidense dos anos 2000, cujos protagonistas envolviam-se em brincadeiras absurdas.

Papo aberto sobre o texto

1. Como você explicaria, em poucas palavras, o conteúdo da canção "Hip-hopnotizado"?

2. Observe o refrão, que ocupa os versos 21 a 24.

a) A que correspondem as onomatopeias *lelelê*, *dum-dum-dum*, *lalaiá* e *tuquetic-tuquetuquetic ratatatá*? Correspondem a sons típicos do samba, cantados ou produzidos por instrumentos musicais.

b) Quais palavras foram associadas na formação do neologismo *hip-hopnotizado*? O que favoreceu essa associação?

c) Qual é o sentido de *hip-hopnotizado* no contexto da canção?

3. Na sétima estrofe, há referência ao jogador Michael Jordan, ídolo do time de basquete estadunidense Chicago Bulls. O que explica a menção de um atleta em uma lista de músicos?

Provavelmente haverá bastante diferença no desempenho dos alunos na realização da atividade em função do maior ou menor conhecimento da área da música. É possível que os alunos que tocam instrumentos ou são ouvintes assíduos do samba e do *rap* mobilizem um repertório de termos e referências que favoreça a verbalização das observações, enquanto os demais tenham alguma dificuldade nisso. Valorize o conhecimento específico, permitindo o protagonismo daqueles que estão familiarizados com esse universo, mas, igualmente, procure garantir aos demais uma situação de aprendizagem estimulante, com a fruição do objeto artístico. Atividades como essa contribuem com a incorporação de critérios técnicos e estéticos para a análise de obras e a sustentação de apreciações estéticas.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que a canção é uma declaração do gosto musical do eu lírico, que valoriza e relaciona os artistas ligados ao *hip-hop* e ao samba por suas raízes negras.

2b. O termo formou-se a partir da associação das palavras *hip-hop* e *hipnotizado*, aproveitando a semelhança sonora.

2c. A palavra refere-se ao ato de ficar encantado, fascinado com o *rap*, gênero musical que se associa à cultura *hip-hop*.

3. A canção trata do *rap* inserido no contexto do *hip-hop*, cultura associada a grupos jovens das periferias, e, nos Estados Unidos, o basquete é um esporte popular entre esses grupos. Pergunte aos alunos se podem falar da relação entre o basquete e o *hip-hop*. É provável que mencionem que essa cultura está presente nos intervalos de jogos (com apresentações de *breakdance*, por exemplo) e nas próprias roupas e adereços dos atletas quando se encontram fora das quadras. Além disso, vários jogadores de sucesso cresceram nas periferias das grandes cidades estadunidenses e mantêm suas relações com o *hip-hop*. Sabe-se também que muitos projetos sociais realizados nas periferias dos Estados Unidos apostam no basquete como forma de inserção do jovem, como acontece com o futebol no Brasil.

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

MODERNA

1a. Saber compor um *rap*, reconhecendo e valorizando sua raiz negra, e não apenas fingindo se aproximar dessa cultura pela referência a elementos típicos ou pelo uso deles, como a bombeta e a corrente de prata, que compõem o visual dos *rappers*.

Por dentro do texto

1b. "Porque a negritude não tá na cor, tá na veia" (verso 10).

1c. As palavras *trata*, *prata*, *preta* e *letra* aproximam-se porque são dissílabas, repetem o som consonantal **t** e jogam com os sons vocálicos **e** e **a** e com os encontros consonantais **tr** e **pr**.

1. Releia os versos 1 a 4, em que o eu lírico se apresenta como *rapper*.

a) Segundo ele, o que garante sua inserção no universo do *rap*?

b) Em que outro verso ele retoma o motivo de sua afinidade com o *rap*?

c) Observe o efeito sonoro produzido pelos fonemas explorados nesses versos. Quais palavras se aproximam sonoramente de *treta*? O que é comum a elas?

d) Explique como os fonemas foram explorados na sequência "da letra delata".

e) Além da escolha e da organização das palavras examinadas nos itens **c** e **d**, que outro recurso foi usado para favorecer a musicalidade?

2. Nos versos 5 a 9, o compositor valeu-se do recurso da rima interna. Identifique os grupos de palavras que formam essas rimas.

3. Nos versos 15 e 18, são citados vários artistas do cancioneiro nacional.

a) Como se criou uma ligação entre Patativa do Assaré e Vandré? E entre Vandré e Dicró?

b) A citação de vários artistas sugere um gosto eclético (composto por elementos diversificados), mas, na sequência da canção, um estilo musical é rejeitado. Qual? Justifique sua resposta.

c) Releia o verso "Ice Cube, Ice-T e não 'Ai, se eu te pego'". Explique a relação entre a sonoridade e o efeito sarcástico do verso.

4. No verso 30, o nome *Google Maps* foi propositalmente alterado com a perda do *s* final. O que justifica essa mudança?

A intenção de rimar *map* com *rap*, que finaliza o verso anterior.

5. Assim como faz a letra, também a melodia de "Hip-hopnotizado" mescla o samba com o *rap*.

a) Como se reconhece o *rap* nos versos 1 a 4?

Pela maneira de cantá-lo, que se assemelha a uma declamação ritmada.

b) Em qual verso o samba se intromete pela primeira vez?

No quarto verso.

c) Explique como se obtém o efeito do "samba *rap*" nos versos 23 e 24.

Até a palavra *rap*, no verso 23, ocorre o ritmo do samba, que é trocado pela declamação ritmada do *rap*, sobretudo no verso 24.

Biblioteca cultural

Tia Ciata, cozinheira e mãe de santo baiana, é considerada um dos principais nomes do surgimento do samba no país. Para conhecer sua história, assista ao documentário *Tia Ciata* (2017), das diretoras Mariana Campos e Raquel Beatriz. O *trailer* está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qumhey6clsU> (acesso em: 22 jul. 2020).

TIA CIATA FILME

Classificação indicativa: livre.

Investigue

A canção faz referência a vários artistas. Pesquise informações sobre a participação de três deles no universo da música.

Esta é uma atividade interdisciplinar com Música. Veja o gabarito no **Suplemento para o professor**.

Lembra?

A rima pode ocorrer entre palavras que ocupam o final dos versos ou que podem estar uma no final e outra no meio do verso, caso chamado de rima interna.

Lembra?

São figuras de linguagem relativas ao som as **assonâncias**, constituídas pela repetição de fonemas vocálicos, e as **aliterações**, formadas pela repetição de fonemas consonantais.

1d. A sequência "da letra" é pronunciada de uma única vez, aproximando-se sonoramente de *delata*. A sequência dos sons consonantais **d**, **l** e **t** e a manutenção dos sons vocálicos **a** e **e** aproximam os termos.

1e. A rima **ata** no final de todos os versos. (Não há duplicação do **a** na pronúncia da sílaba final de *Bambaataa*).

2. Rima **ata**: *Bambaataa*, *lata*, *nata*, *Ciata*, *mulata*; **eira**: *primeira*, *madeira*, *nogueira*, *maneira*.

3a. A vogal tônica **é** aproxima *Assaré* e *Vandré*; o encontro consonantal com a segunda consoante **r** e as vogais com som aberto associam *Vandré* e *Dicró*.

3b. Exclui-se a música sertaneja (especialmente o sertanejo universitário), como sugerem referências aos *hits* "Eu quero tchu, eu quero tchá", cantado por João Lucas e Marcelo, e "Ai, se eu te pego", por Michel Teló.

3c. O verso aproveita a similaridade sonora entre o nome *Ice*, de dois artistas, e o início do refrão "Ai, se" para sugerir uma semelhança que não garante a valorização do sertanejo.

Fala aí! Um dos objetivos citados pela BNCC no campo da vida pessoal envolve compartilhar gostos e práticas culturais como forma de estimular o respeito à diversidade e identificar afinidades (EM13LP20). Permita aos alunos que falem de seus gostos musicais, sem menosprezo a nenhuma fala.

Fala aí!

Seu gosto musical é parecido com o do eu lírico de "Hip-hopnotizado"? Do que você gosta? Por quê?

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

MODERNA

EXPRESSÃO

Neste projeto, os alunos vão pesquisar e apresentar aos colegas obras canônicas. O objetivo é estimular neles uma relação afetiva com obras do cânone ocidental, especialmente a brasileira e a portuguesa, promover trocas culturais e favorecer a percepção de continuidades e rupturas entre as obras produzidas no passado e aquelas produzidas hoje. Dialogamos, assim, com as habilidades EM13LP48 e EM13LP52.

Dialogando com sua biblioteca cultural

Neste capítulo, você entrou em contato com textos publicados recentemente, os quais mostram uma das tendências da literatura contemporânea: pesquisar formas novas de composição.

No entanto, é bastante possível que muitos dos textos que você leu em sua trajetória de estudos tenham sido escritos há bastante tempo, em outros séculos. São textos significativos da literatura ocidental, principalmente a brasileira e a portuguesa. Eles pertencem ao cânone, isto é, a um acervo de composições que, por sua qualidade e capacidade de influência, são prestigiadas.

Procure buscar, em sua memória – que é a sua biblioteca cultural –, uma obra que você tenha lido, apreciado e que seja um cânone. Dependendo do ponto do Ensino Médio em que você está, é possível que tenha estudado vários movimentos literários, desde a Idade Média até o presente, e que tenha tido contato com obras que conversaram com os seus sentimentos, inquietações existenciais, posicionamentos políticos etc. Caso esteja no começo do Ensino Médio, procure referências em suas leituras durante o Ensino Fundamental ou considere as obras que deseja ler nos próximos anos. Também são bem-vindas as obras canônicas que você leu sem que a escola as indicasse.

Etapa 1

Após escolher a obra, pesquise informações sobre ela:

- A que escola literária se filia?
- Como ela dialoga com o contexto político, econômico, filosófico e artístico da época em que foi escrita?
- Do que fala essa obra? Qual é seu gênero?
- O tema da obra se mantém vivo na contemporaneidade ou diz respeito a um momento específico da história humana? Há algo nela que a aproxime das inovações propostas pela literatura contemporânea (tendência a síntese, hibridismo, fragmentação etc.)?
- Há alguma curiosidade sobre a obra que mereça ser conhecida?
- Por que você gostou dela?

Prepare uma fala curta, com três minutos em média, para apresentar o resultado da pesquisa. Não se esqueça de que uma pesquisa consistente deve ser feita em fontes bem escolhidas: artigos em revistas acadêmicas, reportagens em jornais e revistas bem conceituados, livros didáticos etc.

Etapa 2

A socialização da obra será feita em *stands* dentro da sala de aula. Você receberá colegas que desejam ouvir sua exposição.

Para compor o *stand*, além de um volume da obra, escolha objetos que possam criar uma atmosfera que remeta a seu conteúdo. Por exemplo, o romance *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, poderia estar acompanhado de um varal com roupas para representar o trabalho das lavadeiras, de um vestido florido para indicar a personagem Rita Baiana e de um caderno de notas para sugerir as anotações de lucro do personagem João Romão.

Etapa 3

Seguindo as instruções do professor, organizem-se em quatro ou mais turnos. Uma parte dos alunos ocupará a sala de aula para arrumar seus *stands*. Em seguida, a turma voltará e cada aluno escolherá qual exposição deseja acompanhar. Haverá um rodízio com tempo definido pelo professor.

Depois, os expositores recolherão seu material e se incluirão no grupo de ouvintes. Uma nova equipe de expositores ocupará a sala. E assim ocorrerá até que todos tenham tido a oportunidade de expor seu trabalho.

Recado final

Tem-se observado que o acesso à tecnologia pode ampliar as condições de produção de literatura e favorecer o acesso tanto a obras recentes, produzidas para publicação em suportes digitais, quanto a obras mais antigas, que podem ser acessadas em bibliotecas digitais.

Considere esse contexto e atreva-se a ampliar seu repertório. Há muitos autores legais a conhecer e propostas tão diferentes entre si que provavelmente você passará a admirar novos artistas e a desejar um convívio mais intenso com a literatura. Não tire de você essa possibilidade de prazer e de aprendizagem.

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

MODERNA

CAPÍTULO

3

O que há de novo em saltar e balançar?

Neste capítulo, os alunos serão convidados a fruir e apreciar esteticamente uma nova forma de saltar e balançar baseada em uma prática corporal de aventura (PCA), o *rope swing*. Essa prática radical pode ser adaptada ao espaço escolar para que os alunos tenham a oportunidade de experimentar o movimento de pêndulo que lhe é característico. A proposta também abrange a discussão sobre o controle dos riscos nas PCA e a importância da segurança no desenvolvimento da prática. Indicamos formas de os alunos vivenciarem e criarem um parâmetro para uma avaliação técnica e estética dos saltos e balanços desenvolvidos na atividade. No âmbito dessa perspectiva de Educação Física no Ensino Médio da BNCC, neste capítulo serão contempladas as habilidades EM13LGG203, EM13LGG303, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503 e EM13LGG602.

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

As habilidades motoras são movimentos desempenhados voluntariamente para atingir as metas das tarefas com a máxima certeza e o mínimo de esforço e tempo. Elas são desenvolvidas ao longo da vida de acordo com um conjunto de fatores, podendo se tornar mais complexas e especializadas. Também podem ser combinadas para realizarmos uma prática corporal específica. De acordo com suas características, é possível classificá-las em três grupos: estabilizadoras, manipulativas e locomotoras.

O saltar é uma habilidade motora que é desenvolvida ao longo de nossa vida e podemos aprender a executá-la de diferentes formas, de acordo com a finalidade desejada. Para realizar esse movimento, podemos usar um ou dois pés, com impulso vertical ou horizontal, com ou sem giros, com movimentos acrobáticos ou não, seguindo um padrão ou de forma livre.

Está preparado para vivenciar uma forma diferente de saltar e balançar? O que acha de experimentarmos a beleza, o prazer, as emoções e os sentimentos gerados por essas práticas?

Uma Prática Corporal de Aventura (PCA) que utiliza o salto é o *rope swing*. Nela, o praticante, devidamente fixado por uma corda (e utilizando os demais equipamentos de segurança), salta de uma plataforma elevada (uma ponte, por exemplo) e balança em movimento pendular. Essa prática é parecida com o *bungee jump* e também pode ser chamada de pêndulo humano, salto de pêndulo ou *rope jump*.

LEITURA

O trabalho com os textos a seguir contempla, principalmente, as habilidades EM13LGG303 e EM13LGG502.

Os excertos a seguir levarão você a refletir sobre o perfil dos praticantes das PCA, os riscos e as emoções envolvidos e, por fim, sobre a história e as características específicas do *rope swing*.

Texto 1

Para os professores aventureiros: qual o estado psicológico de quem pratica esportes de risco?

Se você está em busca de emoções, as atividades e os esportes de aventura provavelmente já te chamaram a atenção. A palavra "aventura" vem do latim "ad venture" e significa literalmente o que vem pela frente. É aquilo que rompe com as rotinas do dia a dia e provoca a surpresa, o memorável. Neles, fatores psicológicos estão fortemente presentes.

Sabemos que praticar um esporte de aventura é uma oportunidade de superação e de descoberta já que nele ocorre uma interação com a natureza ao mesmo tempo em que testamos nossos limites, buscando o autocontrole e autossuperação.

Tais atividades e esportes compreendem um conjunto de práticas esportivas formais e não formais realizadas em ambientes naturais e classificadas conforme o ambiente em que são praticadas. Atualmente, essas práticas estão se consolidando cada vez mais e contribuindo para um turismo de aventura cada vez mais diversificado.

Quando pensamos nas influências dos estados emocionais nos esportes de aventura, pressupomos que esses sentimentos e emoções ganham maior conotação, devido às características específicas de cada modalidade. [...] os esportes de aventura oferecem a oportunidade de vivenciar sentimentos de prazer, em função de suas características que promovem, inclusive, a ampliação do senso de limite da liberdade e da própria vida.

[...] É possível exemplificar algumas atividades de esportes de aventura no ar, terra e água:

As modalidades relativas ao ar: Paraquedismo, *Sky-surf*; *Base jump*, Asa-delta; Parapente (infla e decola), Balonismo e Ultraleve.

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.

Para conhecer alguns trabalhos de professores de Educação Física do país, em relação ao ensino das práticas corporais de aventura, indicamos o livro *A pedagogia da aventura na escola*: proposições para a Base Nacional Comum Curricular (Org. Dimitri Wuo Pereira, Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2019).

Fala aí!

Será que podemos apreciar esteticamente um salto ou um balanço? Ou apenas as manifestações artísticas têm valor estético?

Resposta pessoal. É importante que os alunos entendam o que é a dimensão estética de uma prática corporal.
A apreciação estética acontece quando o aluno consegue fruir a atividade, ou seja, desfrutar a vivência proporcionada, refletindo sobre o prazer, os sentimentos e as emoções. Para conhecer mais sobre o significado e as tendências da estética, sugerimos que você leia o verbete "Estética" do *Dicionário crítico de Educação Física* (Ijuí: Editora Unijuí, 2014). Aprofunde essa questão nos textos do **Suplemento para o professor**.

MODERNA

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

As modalidades relativas a terra: Espeleologia (exploração de cavernas), Excursionismo (caminhadas, *trekking* e *hiking*), Rallies (classe turismo), *Bungee jump*, *Rope swing* (pêndulo c/ corda), Cavalgada, Orientação (caminhada e corrida), Canionismo (rapel e tirolesa), Montanhismo (escalada e caminhada), Ciclismo, *Mountain bike* (cicloturismo), *Off-road* (fora de estrada), Arborismo, Motocross, *Sand board* (prancha na areia).

As modalidades relativas à água: Caiaque, *Surf*, Mergulho, Vela, *Acqua-rider*, Boiacross, *Rafting*, *Outrigger* (canoa havaiana), Canoa, *Windsurf*, *Moreybug* (*body boarding*).

[...] o que define a atividade de aventura é essa busca deliberada pelo risco e a incerteza do resultado. O risco pode ser entendido em um primeiro momento como instrumento atrator, trazendo associado a si aspectos como coragem, superação do medo, fortalecimento do caráter, prudência, desafio, responsabilidade social e ambiental. Por um outro lado o risco pode ser um forte inibidor da prática se a aventura não for entendida como suficientemente segura. Aqui está acolhido um outro fator, o risco não é apenas extrínseco, isto é, do ambiente para o indivíduo, e sim do indivíduo para si próprio.

Isso acontece quando o praticante começa a procurar formas cada vez mais extremadas de vivenciar as experiências de aventura, colocando-se cada vez mais em risco, pois as emoções vivenciadas no estágio atual não o satisfazem mais. O risco passa a ser a força atratora, as sensações das descargas hormonais são insuficientes, "eu" preciso fazer o que outros não fizeram e o que "eu" achava antes ser impossível. O que nos faz desaguar no conceito de risco desejado. E transforma os esportes de aventura em esportes radicais, conduzindo os participantes à possibilidade de surgimento da alexitimia, que é a "incapacidade ou dificuldade de identificar, distinguir ou conscientizar-se dos próprios sentimentos emocionais subjetivos – emoções e estados de ânimo" [...].

A exposição não tem sido realizada apenas por atletas experientes, altamente treinados, e sim, também, por atletas com poucos meses de práticas, ampliando de forma importante os problemas decorrentes dessas condutas.

Porém, muito há ainda a refletir a respeito dos estados emocionais associados a estas práticas, no sentido de se aprofundar os conhecimentos.

E para você, a que sentimentos os esportes de aventura te remetem?

CUNÁCIA, Pedro. Para os professores aventureiros: qual o estado psicológico de quem pratica esportes de risco? *Portal da Educação Física*, 5 set. 2017. <https://www.educacaofisica.com.br/blogs/blog-variedades-ef/para-os-professores-aventureiros-qual-o-estado-psicologico-de-quem-pratica-esportes-de-risco/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

OVIDIULEANCA/SHUTTERSTOCK

Texto 2

O que é o pêndulo humano

O Pêndulo, também conhecido no Brasil como *Rope Swing*, ou Pêndulo Humano, ou *Rope Jump*, é uma atividade muito parecida com o *Bungee Jump*, ou Ioiô Humano, no qual o sujeito pula de um guindaste ou uma ponte amarrado em um elástico, e fica subindo e descendo até parar.

[...] o Pêndulo é como um balanço de criança, onde as cordas (ou correntes) que seguram o balanço ficam esticadas o tempo todo, enquanto a criança balança. Porém em vez de começar a balançar do ponto mais baixo, no Pêndulo a galera começa a balançar do ponto mais alto, passando pelo ponto mais baixo a uma grande velocidade [...].

No Pêndulo em pontes, a corda fica amarrada de um lado da ponte, e o sujeito pula do outro lado [...]. A pessoa cai em queda livre por alguns metros e depois balança por debaixo da ponte em grande velocidade até o outro lado. Aí sobe até quase a altura que saltou e volta fazendo o caminho inverso. Depois de balançar a pessoa desce pela corda até o chão, utilizando a técnica de rapel.

Mesmo usando uma corda não elástica, no pêndulo a pessoa não sente um "tranco". Isso porque a corda já está esticada desde o começo do *jump*, e o que vai frear a pessoa é a força da gravidade quando ela estiver subindo... [...]

ERIC PEARLMAN

Dan Osman realizando *rope jump* no Parque Nacional Yosemite, Califórnia, Estados Unidos, em 1998.

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

MODERNA

Fala aí! Estimule os alunos a expressar sua opinião livremente, mas fundamentando os argumentos. É importante que percebam que, se os riscos forem bem avaliados, os esportes radicais também podem ser praticados com segurança.

A história do pêndulo humano

Dan Osman [...] foi o inovador que criou o sistema de cabos [...]. [...] realizava quedas propositais avaliando o equipamento de escalada que utilizava. Em algumas destas quedas, ele experimentava o efeito pêndulo, termo conhecido entre os escaladores, que significa o movimento lateral que acontece quando o escalador cai e não está alinhado com as ancoragens abaixo dele.

A partir daí, Dan Osman começou a fazer pêndulos cada vez maiores, em pontes e em formações rochosas nos Estados Unidos. Fazia pêndulos de 50, 100, 200 metros...

Algumas pessoas desaprovavam as experiências de Osman, mas outros acompanhavam seu trabalho e estavam ansiosos para experimentar a nova experiência radical.

Até que em 1998 ele resolveu quebrar o recorde, que já era dele, e fazer um *jump* de 342 metros na Pedra Inclinada, no parque Yosemite, nos EUA. Ele demorou 4 dias preparando o *jump*, que foi feito com sucesso em 22 de novembro.

O QUE é o pêndulo humano. *Equipe Pêndulo*. Disponível em: <http://www.pendulo.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=1>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Fala aí!

Logo após quebrar seu recorde, Dan Osman tentou fazer um *jump* de 365 metros. O esportista sabia que, com essa altura, os riscos do salto aumentariam, pois poderia bater na copa das árvores. De fato, a tentativa foi malsucedida e ele acabou falecendo. Qual é a sua opinião sobre os riscos dos esportes radicais? É importante sempre ir atrás de um novo recorde?

1. No *bungee jump*, ou ioiô humano, o praticante salta de uma estrutura elevada amarrado em uma corda elástica e fica subindo e descendo até parar. No *rope swing*, ou pêndulo humano, a pessoa salta amarrada em uma corda não elástica ou um cabo de aço e balança de um lado para o outro até parar.

Papo aberto sobre os textos

2. Resposta pessoal. Nesse momento, os alunos devem falar livremente dos sentimentos que têm ao praticar uma das PCA. Caso não tenham experimentado nenhuma delas, leve-os a comentar quais práticas gostariam de vivenciar e os motivos.

1. **Qual é a diferença entre o *bungee jump* e o *rope swing*?**
2. **Você tem vontade de praticar alguma das PCA? Por quê?**
3. **A presença de riscos, inerente às PCA, pode encorajar ou inibir o praticante. Como gerir os riscos para que acidentes graves não aconteçam?**
4. **Qual associação podemos fazer entre o texto 1 e a audácia do escalador Dan Osman, que o levou à morte?**

3. O risco deve ser controlado e calculado; verificar as possíveis falhas, acidentes e quedas, assim como utilizar os equipamentos de segurança são procedimentos essenciais para que as PCA sejam desenvolvidas com segurança e tragam experiências prazerosas aos praticantes. Para responder a essa questão, os alunos devem utilizar suas vivências, considerando as práticas que realizam ou o conhecimento prévio sobre elas. Além disso, já indique que, com o risco sob controle, os praticantes podem fruir as PCA, ou seja, desfrutar das atividades e apreciá-las esteticamente.

4. Segundo o texto 1, "o risco não é apenas extrínseco, isto é, do ambiente para o indivíduo, e sim do indivíduo para si próprio". Assim, as práticas de atletas experientes também devem levar em consideração todos os fatores que possam causar dano à saúde e à vida. No caso de Dan Osman, o excesso de confiança no equipamento e o desejo de superar os limites foram tão grandes que infelizmente o levaram à morte, ao descumprir a regra básica da prática das PCA: o controle dos riscos.

BORA PRA QUADRA

Vamos apresentar uma forma de vivenciar o *rope swing* adaptada ao contexto escolar. Verifique a possibilidade de realizá-la, a fim de que as experiências proporcionadas sejam novas e os alunos consigam fruir e apreciá-las esteticamente.
Inicialmente, a proposta é que os alunos pesquisem fotos da prática, para visualizar suas características. Essa pesquisa pode ser feita na sala de informática de sua escola, nos aparelhos celulares dos alunos ou em casa.
Trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Etapa 1

Pesquise em um *site* de busca os termos "*rope swing*", "pêndulo humano" ou "*rope jump*". Escolha três fotos que aparecerem em cada termo pesquisado para discutir em aula. Você pode imprimir as fotos ou salvá-las em seu celular.

Etapa 2

Apresente o resultado da pesquisa aos demais colegas. Depois, responda:

1. Quais equipamentos você consegue identificar nas fotos?
2. Todos utilizaram equipamentos de segurança?
3. Qual é a vestimenta dos praticantes?
4. Em quais locais ocorre a prática?
5. Quais sentimentos e emoções dos praticantes você identifica?

Pouco conhecido e timidamente praticado no Brasil, o *rope swing* pode ser realizado, como o próprio nome diz, com o balanço em uma corda. Vamos apresentar a você uma possibilidade de vivenciá-lo, desfrutando-o e apreciando-o esteticamente, bem como controlando e gerindo os riscos presentes nessa prática. Para realizar as PCA no contexto escolar, muitas vezes é necessário adaptar materiais e estruturas presentes em cada realidade.

1. Das fotos escolhidas pelos alunos, poderão ser visíveis, entre outros: corda, cadeirinha de alpinismo (*seat harness*) e capacete. Ainda que não estejam aparentes nas fotos, ressalte com os alunos o uso de cabos de aço, presilhas, engates, cintos, mosquetões, entre outros itens que são devidamente testados pelos instrutores. Os equipamentos devem ser resistentes a impactos, qualificados e passar pela vistoria dos bombeiros. Conclua com os alunos que, sem a devida estrutura, não será possível realizar o *rope swing* na escola.

2. Trabalhe com os alunos a necessidade de utilizar equipamentos de segurança nas PCA.

3. Provavelmente, nas fotos escolhidas pelos alunos, haverá pessoas com roupas confortáveis de passeio ou específicas para a prática de atividade física.

4. As fotos podem ser ambientadas em cenários naturais, como acima de rios e lagos, ou no ambiente urbano.

5. Dependendo da foto, o aluno poderá captar sentimentos dos praticantes como alegria, dor, prazer, medo etc.

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

Etapa 3

A seguir, serão propostas três atividades para testar novas possibilidades de salto e balanço em corda. Elas serão adaptadas e organizadas por seu professor.

Você pode repetir todas as atividades várias vezes, ampliando a distância do salto. Cuide da sua segurança e da dos seus colegas, mantendo a distância necessária durante a execução das atividades e respeitando a vez de cada um. Caso tenha dificuldade em sustentar seu corpo pelos braços, você poderá apoiar seu pé na ponta da corda para realizar o balanço.

! Ajude os estudantes a desenvolver as atividades a partir das indicações e, ao mesmo tempo, a identificar a beleza, o prazer, os sentimentos e as emoções gerados pela experiência, ao final de cada uma delas. Instruções importantes sobre como organizar as atividades estão no **Suplemento para o professor**, inclusive instruções para adaptar a ponta das cordas com nós, para que os alunos que tenham dificuldade em sustentar seu corpo pelos braços apoiem o pé durante a execução das atividades e consigam balançar.

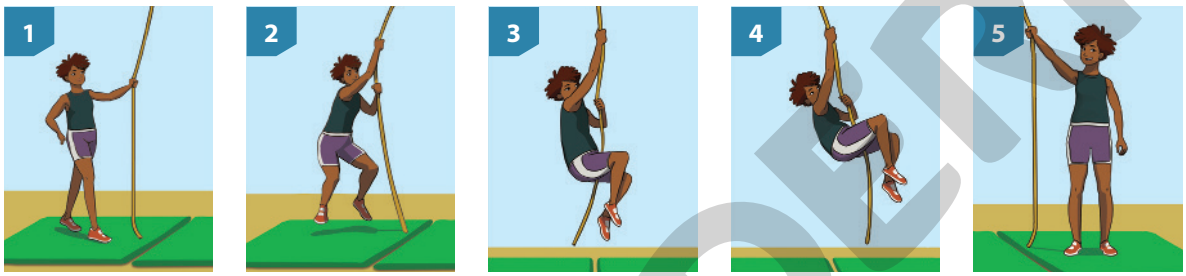
Atividade 1 – Saltando e balançando

A proposta desta atividade é saltar, segurando uma corda, e balançar até o outro lado. Segure a corda com uma mão e caminhe dois ou três passos para trás. Incline o corpo para trás, deixando seu braço reto, conforme o passo 1 da ilustração a seguir. Dê um salto vertical e agarre a corda com a outra mão, posicionando-a um pouco acima da que já estava segurando a corda (passos 2 e 3). Balance até o outro lado com os joelhos flexionados (passos 4 e 5). Faça os mesmos movimentos para voltar e siga para o final da fila.

É lógico!

Nas atividades 1, 2 e 3, as sequências de orientações para viabilizar os saltos correspondem a um algoritmo. Dominá-lo resulta em conseguir resolver o mesmo problema em outras situações.

Passo a passo



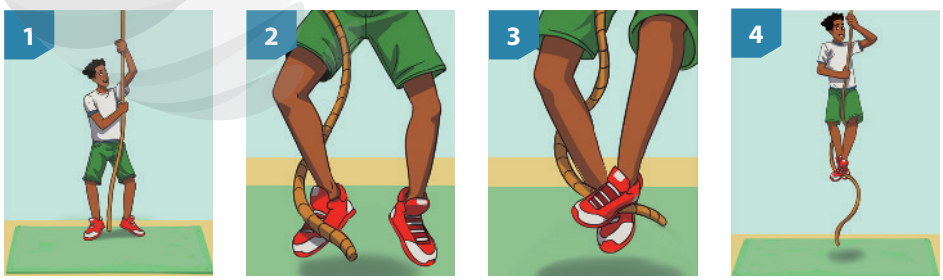
RODRIGO PASCOAL LOPES DA SILVA

Atividade 2 – Subida e balanço na corda

Nesta atividade, o objetivo é escalar a corda e balançar-se nela. No *Crossfit*, somente a prática da escalada é realizada, sendo denominada *rope climb*. É um exercício de força, então não desista se não conseguir realizá-lo na primeira tentativa; o importante é tentar.

Agarre a corda um pouco acima de sua cabeça e salte, elevando os joelhos. Deixe a corda no meio das pernas, conforme o passo 1 da ilustração abaixo. Enrole uma perna na corda, de forma que ela passe atrás da panturrilha, e fique em cima do peito do pé, conforme o passo 2. Prenda o outro pé em cima da corda (passo 3). Impulsione seu corpo para cima (passo 4). Agora, segure a corda mais acima e repita todos os movimentos anteriores para subir o quanto conseguir.

Passo a passo



RODRIGO PASCOAL LOPES DA SILVA

Tá ligado!

A obra *Parangolés*, de Hélio Oiticica, também põe seu foco no efeito estético de certos movimentos. Veja-a no capítulo 1 da unidade 2.

Realize uma ou duas subidas e, se se sentir seguro, balance na corda. Salte para descer. Repare que os colchonetes ou proteções embaixo da corda são uma forma de amenizar impactos se houver quedas.

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

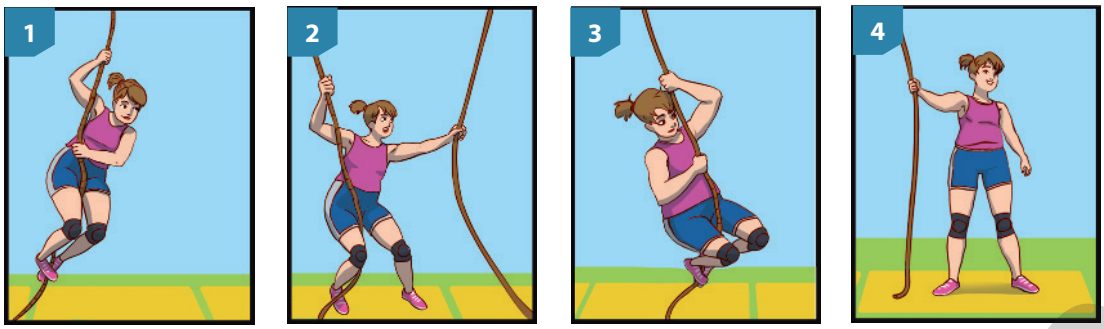
MODERNA

Atividade 3 – Desafio: saltando com duas cordas

A proposta desta atividade é saltar com duas cordas. Para saltar, repita os passos 1, 2 e 3 da primeira atividade. Ao chegar próximo à outra corda, siga o passo a passo da ilustração abaixo. Segure a corda com a mão que estava embaixo (passo 1) e troque de corda (passo 2), balançando (passo 3) até chegar ao outro lado (passo 4).

E se a gente... Faça a mediação, de forma que os alunos possam participar das decisões, levando em conta os espaços e os materiais disponíveis na escola. Essa exposição pode ser uma forma de avaliação dos alunos. Incentive os alunos a utilizar a criatividade para um novo salto e/ou balanço e, em um segundo momento, convide-os a analisar de modo técnico e estético os movimentos criados por todos.
Nessa atividade, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG602.

Passo a passo



RODRIGO PASCOAL LOPES DA SILVA

Roda de conversa da vivência

1. Você sentiu prazer ao realizar essas atividades?
2. Qual seu sentimento diante da aprendizagem e experimentação desses saltos?
3. Você viu beleza no salto que realizou?
4. Os colegas realizaram saltos bonitos ou feios? Qual critério você utilizou para chegar a esse julgamento?
5. Você identificou algum risco antes e durante a realização das atividades? Se sim, como você agiu diante dele e quais emoções foram geradas?

Nem sempre atividades como essas geram prazer ou percepção de beleza. Pode haver alunos que não gostaram do salto ou do balanço que fizeram, por causa de medo, dor ou dificuldade em executar os movimentos que, inclusive, podem gerar desprazer.

E SE A GENTE...

APRECIASSE ESTETICAMENTE ESSES MOVIMENTOS?

Quando experimentamos algo novo, gostamos de apreciar e registrar esses momentos. Relembre as atividades realizadas anteriormente e escolha o salto e o balanço de que mais gostou para registrar. Você também poderá criar um salto e um balanço novos, avaliando os riscos com seu professor e seus colegas.

Em trios, vocês devem se organizar da seguinte forma: um fotógrafo, um executor do salto e balanço e um ajudante. Todos passarão pelas três funções. O fotógrafo deve tentar registrar, de vários ângulos, as diversas etapas do movimento. O executor deve fazer o movimento mais de uma vez e, por fim, escolher a foto de que mais gostou. O registro pode ser feito com uma câmera fotográfica ou com um celular.

A partir da foto escolhida, elabore um breve texto descritivo contando as emoções, os desafios e outras questões envolvidas durante a execução. A fotografia e o texto serão expostos em uma área de uso coletivo na escola.

Sabia?

Em 2017, 245 pessoas saltaram de *rope swing* em Hortolândia/SP, realizando o recorde de maior número de pessoas saltando de pêndulo humano juntas do mundo. O salto foi idealizado por Alan Ferreira Mahseregian, que tem conhecimento em técnicas de resgate, rapel, *rope jump*, tirolesa, cabo aéreo e conta com certificado do NR 35 (segurança em trabalho em altura). Com toda esta experiência, a segurança dos participantes foi executada com o máximo de cautela e rigor.

Recado final

As atividades propostas neste capítulo criaram experiências de saltar e balançar com corda e pudemos olhar esteticamente para elas, assim como para os demais esportes de aventura. Tal dimensão é mais desenvolvida na área de Arte, mas é importante conhecermos que, além de procedimentos e conceitos, podemos refletir sobre o prazer, a beleza, os sentimentos e emoções gerados diante de uma prática corporal com risco controlado ou não.

Por envolver saltos de alturas elevadas, o *rope swing* deve ser realizado por maiores de 18 anos. Se, daqui alguns anos, quiser obter uma nova experiência, procure uma empresa qualificada nos saltos da modalidade, que tenha equipamentos de segurança em bom estado e que tenha sido avaliada pelo corpo de bombeiros. Como você viu anteriormente, não controlar os riscos pode até mesmo ser fatal. Com a devida segurança, é só se jogar e fruir.

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

UNIDADE

3

A experiência da curadoria

O mundo contemporâneo nos soterrou com uma quantidade imensa de conteúdos e informações. Isso exige que nos transformemos em curadores, e essa tarefa precisa ser feita com responsabilidade e crítica. Nesta unidade, você experimentará ser um curador, um selecionador criterioso que oferece informações e impressões sobre objetos culturais diversos, entre eles trabalhos de dança, canções e jogos.

Visitante observa as instalações da exposição "Musicais no Cinema", realizada no Museu da Imagem e do Som (MIS), em São Paulo (SP), em novembro de 2019.

JACK MITCHELL/GETTY IMAGES

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, filmar, selecionar...

Este capítulo está situado no campo de atuação jornalístico-midiático (A experiência da curadoria). Nele, será abordada a linguagem da videodança, que, sobretudo por estar inserida no mundo digital, dialoga com os jovens. Os alunos analisarão exemplos de videodança, produzirão os próprios materiais de vídeo e também estarão envolvidos em processos de curadoria.
Para aprofundamento no assunto, sugerimos a leitura do texto *Reflexões introdutórias ao videodança*, de Daniela Alvares Beskow e Maria Fernanda Noboa Cueva, do Projeto Camdança, publicado em 16 jul. 2019. Disponível em: <http://www.camdanca.com/reflexoes/reflexoes-introdutorias-ao-videodanca/>. Acesso em: 1º jul. 2020.
É importante os alunos assistirem aos vídeos que aparecem ao longo deste capítulo. As análises propostas partem de materiais de curta duração, mas há outras referências que podem ser trabalhadas em sala de aula.

Certamente as linguagens do vídeo e da dança fazem parte de sua "biblioteca cultural". Mas você já ouviu falar de *videodança*? E de *dança para a tela*, *filme de dança*, *vídeo de dança*, *dança para a câmera*, *dança para o cinema*? O nome pode variar, mas estamos falando de uma obra que é resultado da união entre o audiovisual e a dança.

Hoje, com a popularização dos *smartphones*, muitos artistas (profissionais ou amadores) conseguem realizar filmagens e edições de vídeo com o próprio celular. No entanto, nem toda dança que é filmada pode ser considerada videodança. Essa arte não é apenas um registro audiovisual de um espetáculo de dança; vários elementos precisam ser levados em conta em sua composição: espaço, som ou música, tempo, roteiro, dramaturgia e, especialmente, a maneira como é feita a captura (filmagem) das imagens e a edição de todos esses componentes.

Neste capítulo, você conhecerá algumas obras desse gênero, terá a oportunidade de realizar a própria produção de videodança e ainda fará uma atividade de curadoria.

Merce Cunningham (1919-2009) e companhia de dança na *performance TV Rerun*, em 1975. Coreógrafo e dançarino estadunidense, cujo caráter experimental dos trabalhos influenciou os rumos da dança no Ocidente, Cunningham é considerado um dos precursores da videodança mundial.

JACK MITCHELL/GETTY IMAGES

MODERNA

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

LEITURA 1

Julie Gautier, mergulhadora, bailarina e cineasta francesa, especializou-se em produzir vídeos embaixo d'água. Assista à videodança *AMA* (2018), criada pela artista. Disponível em: <https://vimeo.com/259539583>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

JACQUES BALLARD/JULIE GAUTIER

Cena da videodança *AMA* (2018), de Julie Gautier.

Papo aberto sobre a videodança

1. **Você já tinha assistido a uma videodança? Com base no que viu em *AMA*, defina, com suas próprias palavras, essa forma de arte.**
2. **O que você sentiu ao assistir a essa videodança? Na sua opinião, qual foi o tema abordado pela autora? De que forma essa obra foi produzida?**
3. **O uso de suportes tecnológicos influencia na criação artística? Esse trabalho poderia ter sido feito sem o uso de tecnologia? Seria possível reproduzi-lo em um palco, por exemplo?**
4. **Em *AMA*, que outros profissionais provavelmente se envolveram na produção da obra?**

Sabia?

Ama é uma palavra japonesa que significa "mulher do mar", mas também é utilizada para designar as tradicionais coletoras de conchas do Japão. A videodança fala, entre outras coisas, dessas mulheres e sugere a conexão entre elas. O plano de divulgação dos produtores contou com um convite a mergulhadores do mundo todo para que exibissem o vídeo simultaneamente no Dia Internacional da Mulher (8 de março).

Investigue

Na linguagem do cinema, você sabe o que é *plano-sequência*? E no campo da natação, sabe o que é *apneia*? Faça uma pesquisa sobre esses termos e associe seu resultado ao trecho de 1:00 a 1:44 da videodança em estudo. Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

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

Nesta atividade, os alunos apreciarão um exemplo de videodança, o *AMA* (2018), de Julie Gautier, mergulhadora, bailarina e cineasta que se especializou em vídeos embaixo d'água. Por meio da análise do vídeo e das perguntas que os provocarão a elaborar hipóteses sobre o assunto, os alunos poderão aguçar sua sensibilidade, imaginação e criatividade e, ainda, obter as primeiras informações sobre o assunto, que os ajudarão a construir, ao longo do capítulo, uma visão crítica e histórica sobre os processos de legitimação dessa linguagem e sobre como ela se relaciona com os contextos em que está inserida. A atividade está relacionada às habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

A seguir, outras referências teóricas para auxílio na sala de aula:

ABREU, Ana Paula Nunes. *Cinema, dança, videodança (entre-linguagens)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=141451>. Acesso em: 10 jul. 2020.

COSTA, Susana França da. *Videodança na educação*: crianças que operam e editam. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36314/000817446.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2020.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. *Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança*: dança, tecnologia e comunicação. 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

1. Resposta pessoal.
Estimule os alunos a compartilhar suas ideias sobre o assunto. Depois, explique que, em linhas gerais, a videodança é uma dança criada especialmente para ser filmada e exibida pelas telas. O movimento da câmera, o enquadramento e todos os recursos de filmagem e edição fazem parte da composição que forma o conceito da obra. É a partir dessa possibilidade de direção e edição, em íntima relação com o coreógrafo, que a videodança é construída.

2. Resposta pessoal.
Converse com a turma sobre o processo de filmagem da obra: que estrutura foi necessária para viabilizá-la? A discussão deve girar em torno da relação do corpo com o espaço e da forma como esse espaço (embaixo d'água) interfere no corpo, promovendo diferentes sensações nos espectadores.

3. Resposta pessoal. Comente com os alunos que os recursos tecnológicos contribuem para que os artistas ampliem suas possibilidades de criação. Os efeitos especiais, por exemplo, ajudam a criar imagens que seriam impossíveis para o corpo humano, ampliando, além das possibilidades de criação dos artistas, a interação dos espectadores com a obra. No caso de *AMA*, a dançarina não poderia reproduzir exatamente essa experiência no palco por conta de seus limites físicos e dos efeitos e movimentos proporcionados pela água.

4. A equipe de produção é grande e envolve, além da bailarina, uma coreógrafa, que criou os movimentos levando em conta as condições para que fossem realizados embaixo d'água. Assim como no cinema, há também uma equipe técnica para filmagem (captação), edição e finalização das imagens. Além disso, a produção teve de encontrar uma piscina em que houvesse espaço e profundidade suficientes para a ação. Comente com os alunos que a filmagem ocorreu na piscina mais profunda do mundo, localizada na Itália. A equipe de *AMA* ainda contou com mergulhadores profissionais e paramédicos.

Por dentro da videodança

1. **Assista novamente ao primeiro minuto da obra. Em relação aos movimentos, tanto da bailarina quanto da imagem, o que é possível destacar nesse trecho? Quais recursos de vídeo foram utilizados para captá-los? Como você os interpreta?**

2. **Agora, assista à sequência de 1:44 a 3:16 e descreva as diferentes escolhas feitas pelo cinegrafista e pelo editor em relação aos cortes do material. De que forma essas escolhas interferem na dança?**

A sequência desse trecho é composta de planos de curta duração, com cortes. Também há *close-up* (imagens da mão da bailarina, e não de corpo inteiro, por exemplo), e o emprego da técnica da **continuidade**: mesmo com os cortes, cada tomada de câmera dá continuidade ao movimento anterior, retomando-o de onde parou.
Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

1. Resposta pessoal. A obra inicia com a bailarina parada. A câmera entra em *zoom in*, quando a imagem vai se aproximando e a chuva cai sobre o corpo da artista, enquanto, em contraposição, ela permanece estática. Em relação aos recursos técnicos, o vídeo faz uso do *fade in*, quando, a partir da tela preta, a imagem vai aparecendo de forma gradual. Após a aproximação do rosto da bailarina (em *zoom in*), há um corte de câmera quando ela fecha os olhos. Esse corte "leva" seu corpo ainda imóvel para o fundo de uma piscina.

Os alunos podem comentar que essa escolha pode ter relação com a imaginação da mulher ou com a sua memória. Ao fechar os olhos, ela é transportada para o fundo da piscina, para um outro universo, onírico, leve.

Bate-papo de respeito

BEBERT BRUNO/SIPA/SHUTTERSTOCK

"Para mim, este filme é uma maneira de dizer: você não está sozinho. Abra-se aos outros, fale sobre seus sofrimentos e suas alegrias."

SIERZPUTOWSKI, Kate. Underwater Choreography Performed in the World's Deepest Pool by Julie Gautier. Colossal, 30 abr. 2020. (Tradução dos autores). Disponível em: <https://www.thisiscolossal.com/2018/04/underwater-choreography-by-julie-gautier/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

Julie Gautier.

Você acredita que a arte tem esse potencial de interligar pessoas por meio de uma causa? Para você, como espectador, *AMA* realmente transmite o que Julie afirma? Você acha que o filme conversa de diferentes formas com homens e mulheres? Converse sobre essas questões com os colegas e o professor.

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Investigue

Que relação há entre o trabalho de Julie Gautier e a cantora estadunidense Beyoncé?

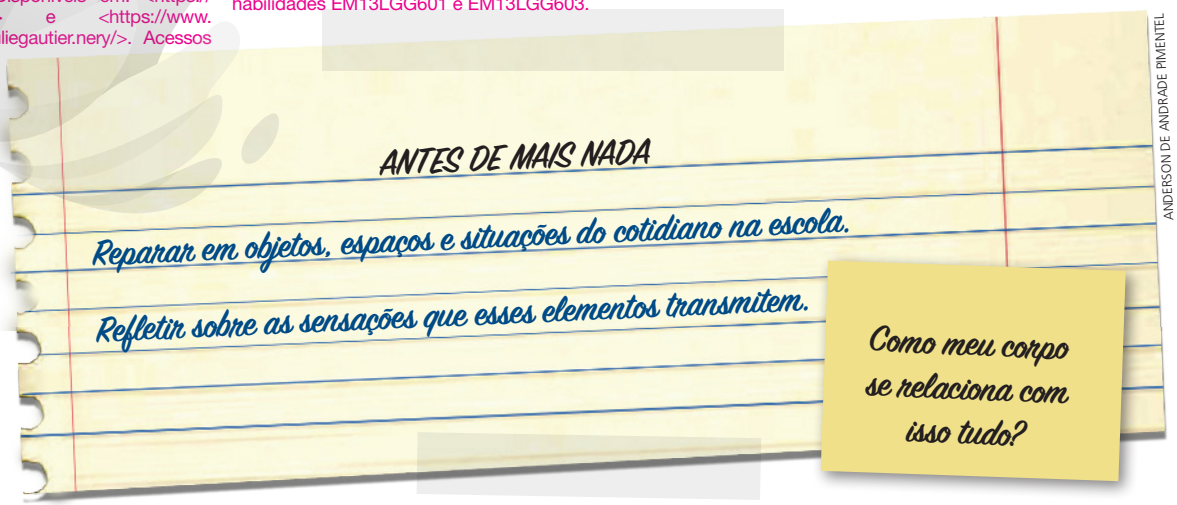
REPRODUÇÃO/UNIVERSAL MUSIC

Cena do videoclipe da música "Runnin" (2015), de Beyoncé em parceria com Naughty Boy e Arrow Benjamin.

Julie Gautier e seu marido, Guillaume Néry, também mergulhador de águas profundas, trabalharam juntos no videoclipe da música "Runnin", da cantora Beyoncé, em parceria com Naughty Boy e Arrow Benjamin, em 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eJSik6ejkr0>. Acesso em: 8 jul. 2020.
Para conhecer outros trabalhos de Julie Gautier, visite seu *site* oficial e seu perfil no Instagram. Disponíveis em: <https://juliegautier.com/> e <https://www.instagram.com/juliegautier.nery/>. Acessos em: 8 jul. 2020.

E SE A GENTE... CRIASSE UMA VIDEODANÇA?

Nesta atividade, com base em referências teóricas, os alunos participarão de um processo criativo de construção de conhecimento com foco na exploração das possibilidades de observação e registro de situações e ações. Assim, ativando um olhar aguçado para a escola em que estudam, poderão reconhecer os aspectos artísticos, históricos, sociais e políticos que a envolvem. A partir desse olhar ativo para o espaço da escola, terão contato com outro exemplo de videodança, que apresenta o peso e o contrapeso na relação entre os corpos das intérpretes. Ao final da atividade, eles produzirão uma videodança, e a abordagem de corpo será feita por meio do "contato improvisação", como vídeo de referência. O material produzido será utilizado na seção **Expressão** deste capítulo. Esta atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG601 e EM13LGG603.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

MODERNA

Momento de estudar

Em uma videodança, a combinação pensada de **planos** e **enquadramentos**, além da **edição**, faz a imagem adquirir vitalidade, deixando de ser um mero registro. Em *AMA*, de Julie Gautier, por exemplo, percebemos o quanto a maneira de o cinegrafista captar o corpo em movimento da bailarina interfere na experiência de apreciação da obra. Além disso, soma-se ao seu movimento o de elementos como a chuva e a água da piscina, que contribuem para a sensação de leveza e sonho transmitida pela obra.

Assim, é importante conhecer um pouco da linguagem audiovisual para entender e produzir uma videodança. Veja alguns conceitos importantes.

ILUSTRAÇÕES: TAEL GOMES

- **Enquadramento**: é a forma como se dá o recorte do que é mostrado dentro dos limites da tela.
- **Planos**: podem ser divididos entre **gerais**, que abrangem toda a extensão da imagem ou da situação retratada; **médios**, que são, geralmente, utilizados para registrar diálogos entre duas ou mais pessoas; e **fechados**, quando o foco está nas partes do corpo, em objetos específicos ou nas expressões faciais do artista. Em *AMA*, você viu um exemplo de outro tipo de plano, conhecido por **plano-sequência**, quando uma cena inteira é registrada sem cortes. Há ainda os chamados planos ***plongées***, quando se filma uma cena de cima para baixo, e os **contra-*plongées***, quando se filma de baixo para cima.
- **Roteiro**: texto escrito que descreve, de maneira organizada e sequencial – explicitando os tipos de enquadramento e plano –, o que acontecerá ao longo do vídeo. A elaboração de um roteiro claro facilita o trabalho de filmagem e edição.
- **Edição**: organização das imagens filmadas ordenando as ações, de acordo com o roteiro. Ela é feita por meio de programas digitais destinados a esse fim.

É provável que os alunos já conheçam alguns programas de edição de vídeos. Se achar interessante, compartilhe com eles algumas opções. Acesse: <https://canaltech.com.br/internet/7-editores-de-video-online-para-voce-experimentar/> e <https://canaltech.com.br/software/os-melhores-editores-de-video/> para saber mais sobre o assunto. Acessos em: 10 jul. 2020.

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

Sabia?

Na década de 1970, aconteceram as primeiras experiências de captação de imagens como parte da composição da dança, e não apenas como registro. Um dos pioneiros desse novo modo de compor a dança foi Merce Cunningham, com *Westbeth*, obra produzida pelo *videomaker* Charles Atlas e lançada em 1975. Nela, a utilização do vídeo na arte da dança passa a agregar valores estéticos e poéticos à obra.

Momento de observar

Com os colegas e o professor, vocês vão caminhar pela escola, observar objetos, espaços e pessoas que muitas vezes passam despercebidos no dia a dia e exercitar o olhar para encontrar, artisticamente, o melhor enquadramento. Para isso, utilizem um retângulo feito de papelão simulando uma câmera. Sigam os passos a seguir.

1. **Combinem o trajeto a ser realizado, especificando o local de saída, os lugares por onde passarão e o local de retorno ou chegada.**
2. **Lembrem-se de permanecer sempre próximos do grupo e de respeitar os combinados.**
3. **Escolham ao menos dois locais de pausa para que vocês exercitem o olhar simulando os recortes de uma câmera.**
4. **Utilizando o retângulo, observem detalhes dos objetos, dos espaços e das pessoas (roupas e movimentos).**
5. **Experimentem possibilidades diversas de enquadramento para um mesmo objeto, local ou pessoa.**
6. **Em um mesmo local, explorem também planos diversos de observação.**

De volta à sala de aula, conversem e reflitam sobre o resultado do exercício de olhar para os objetos simulando os recortes de uma câmera.

Faça a mediação das vontades dos alunos. É importante combinar com eles os locais em que farão as pausas, pois será possível exercitar o olhar com calma. Cuide para que o deslocamento seja realizado com segurança; verifique se terão de descer escadas, por exemplo, e atente para que eles não utilizem o material sugerido enquanto estiverem caminhando.

Caso considere oportuno e mais adequado aos interesses dos alunos, substitua o retângulo de papelão por aparelhos celulares. Nesse caso, os estudantes podem, inclusive, tirar fotos de ângulos e enquadramentos distintos durante o trajeto na escola e compartilhar as imagens com os colegas na volta à sala de aula. Entretanto, a proposta com o retângulo de papelão pode oferecer mais liberdade de movimentação aos estudantes e, possivelmente, proporcionar maior concentração.

Oriente os alunos a utilizar os conhecimentos adquiridos na seção anterior sobre planos, enquadramentos e movimento de câmera. Incentive-os a trabalhar o movimento do corpo para se aproximar e se distanciar da cena observada, explorando velocidades distintas. Peça que se movimentem em torno da cena filmada, façam a captura do plano geral, do médio e do específico e, ainda, que registrem a cena escolhida de baixo para cima e de cima para baixo.

TAEL GOMES

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

PODE NÃO

Biblioteca cultural

Analivia Cordeiro (1954-) foi a primeira bailarina a criar uma videodança no Brasil, nos anos 1970.

Para ver seu trabalho pioneiro, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=Ms7ZRd9aQ90>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ANALIVIA CORDEIRO

O trabalho de Analivia Cordeiro já foi exibido em diversos países, como Argentina, Estados Unidos e Suíça. Foto de 1978.

Momento de analisar

Agora, assistam a mais um exemplo de videodança, desta vez uma premiada obra da dupla argentina Eva Harvez e Agustina Albanessi, apresentada no Brasil em 2013. Chamada *Contrapeso*, a videodança está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mUHm9S4XXz8&feature=emb_logo>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CORTESIA EVA HARVEZ E AGUSTINA ALBANESSI

Cena da videodança *Contrapeso* (2011), de Eva Harvez e Agustina Albanessi.

1. *Contrapeso* é uma técnica utilizada na dança em que dois corpos estão em constante relação de peso e contrapeso. Essa troca vetorial ocorre de forma alternada: ora um segura o outro e sustenta seu peso, ora é segurado, encontrando equilíbrios em diferentes pontos de apoio entre os corpos.
Há uma linha de trabalho na dança, chamada de contato-improvisação, que se utiliza bastante dessa técnica e tem como precursor Steve Paxton (1939-).

1. **Com base no que você assistiu, o que é *contrapeso*? Como você relaciona esse conceito com a proposta de dança das bailarinas?**
2. **Além dos movimentos de dança, o que chamou a sua atenção na linguagem do vídeo? Destaque os elementos utilizados.**

2. Resposta pessoal. São muitos os elementos utilizados no vídeo: os cortes de câmera – muitos deles realizados de forma abrupta –; os planos, que alternam os destaques no vídeo usando câmera aberta e *closes*; o posicionamento da câmera: perto do chão, em nível médio, filmando as bailarinas de cima; a intensa relação entre o movimento e os sons inseridos na edição; o filtro preto e branco que gera diferentes interpretações (por não haver um cenário de fundo, não é possível dizer a que tempo essa obra pertence); entre outros elementos que podem ser considerados pelos alunos posteriormente, na criação da própria videodança.

Momento de experimentar

Aquecimento – Se achar conveniente, conduza o aquecimento. É importante que os alunos preparem o corpo antes de iniciar a atividade. Se perceber que estão conseguindo se aquecer sozinhos, deixe que se movam livremente. Acolha e auxilie os alunos com mobilidade reduzida. Para acompanhar o aquecimento, coloque uma música ambiente.

Após assistir à videodança *Contrapeso,* que tal preparar o corpo e exercitar um pouco essa técnica de dança que trabalha a relação entre dois corpos? Siga os passos.

1. **Alongue e aqueça o corpo individualmente. Perceba cada parte do seu corpo e dedique ao menos cinco minutos para se mover e alongar despretensiosamente.**
2. **Reúna-se com um colega e, com base na noção de peso e contrapeso e tendo como referência o vídeo a que assistiram, criem formas usando o corpo.**
   - Procurem empregar a relação vetorial, que encontra equilíbrio em diferentes pontos de apoio entre os corpos (ora um dos corpos sustenta o outro, ora é sustentado).
   - Para começar, experimentem o contato entre as mãos.
   - Depois de explorar as mãos, tentem utilizar outras partes do corpo para estabelecer a relação de sustentação pelo contato entre os dois corpos.

Esta atividade também pode ser realizada alternando as duplas ou experimentando a relação de peso e contrapeso com mais pessoas, em trios ou quartetos, por exemplo. Perceba qual é o grau de socialização da turma e deixe que formem as duplas ou grupos por afinidade. Ao trabalhar a dança com adolescentes, muitas vezes é preciso desmistificar o toque e, caso ache necessário, converse com os alunos sobre o respeito ao corpo do outro, quais locais são possíveis tocar, entre outros fatores que contribuam para uma experiência de respeito mútuo entre os colegas.

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

Momento de realizar a videodança

Agora que você já preparou o corpo e experimentou uma técnica bastante utilizada na dança, chegou a hora de juntar toda a experiência adquirida neste capítulo e realizar uma videodança.

1. **Formem grupos de quatro integrantes (duas duplas da etapa anterior).**
2. **Conversem sobre a experiência de andar pela escola utilizando o retângulo de papelão e exercitando o olhar.**
3. **Escolham o espaço de que mais gostaram para realizar a videodança.**
4. **Escolham também uma música para a produção de vocês. Cada dupla pode escolher uma música.**
5. **Desloquem-se ao espaço para realizar a ação com as músicas e os celulares preparados.**
6. **Enquanto uma dupla realiza sua dança, utilizando a técnica de peso e contrapeso, a outra dupla será responsável por filmar a *performance*, empregando os enquadramentos estudados.**
7. **Filmem algumas vezes alternando planos e enquadramentos. Lembre-se das videodanças estudadas no capítulo para inspirar os recortes de câmera.**
8. **Invertam os papéis; ambas as duplas devem passar pela experiência de dançar e de filmar a dança dos colegas.**
9. **Guardem o material produzido nos dispositivos utilizados e, caso tenham acesso a recursos de edição de vídeo, finalizem o trabalho fazendo os cortes necessários.**
10. **Combinem com o professor uma aula para apresentar o vídeo a toda a turma.**

Acompanhe cada etapa desta atividade. O ideal é que haja recurso para que as danças sejam filmadas, seja pelos próprios dispositivos dos alunos, seja por câmeras disponibilizadas pela escola.

Momento de conversar sobre a experiência

Após produzir a própria videodança, converse com os colegas sobre como foi realizar essa experiência.

1. **Durante o trajeto, vocês observaram detalhes da escola de um modo como nunca haviam notado?**
2. **O vídeo de referência auxiliou vocês a compreender melhor a linguagem da videodança?**
3. **Como foi dançar em dupla?**
4. **Quais dificuldades e cuidados devemos ter em relação ao corpo do outro em uma atividade como essa?**
5. **Como foi realizar a filmagem e pensar nos planos e enquadramentos?**
6. **O que acharam das videodanças apresentadas?**
7. **Pensaram na possibilidade de publicar esse material nas redes sociais?**

Estimule a conversa a cada passo. Incentive os alunos a comentar suas impressões, pois, durante o diálogo, é possível que ampliem os modos de olhar que foram experimentados na ação. Pergunte sobre as sensações de dançar com o outro, quais foram as dificuldades etc. Questione-os também sobre a ação de filmar, de escolher o enquadramento e de editar, se houve espaço para isso, entre as outras funções técnicas no trabalho de videodança. Por fim, conduza a discussão sobre a apreciação dos vídeos dos colegas.

Fala aí!

Você já fez vídeos que tinham movimentos de câmera e diferentes enquadramentos para compartilhar na internet? Como eram esses vídeos? Quais redes sociais você costuma utilizar para acessar conteúdos em audiovisual? Que conteúdo ou abordagem nesse formato você costuma publicar ou consumir nas redes sociais? Converse com os colegas e o professor.

Os alunos serão convidados a comentar experiências de compartilhamento de vídeos em ambientes digitais e a refletir criticamente a respeito de como avaliam os conteúdos desses vídeos, em diálogo com a habilidade EM13LGG702.

Incentive-os a falar sobre suas experiências, comentando como estabelecem contato social por meio de conteúdos compartilhados em ambientes digitais. Verifique quais são as plataformas utilizadas por eles e conduza uma discussão sobre o conteúdo consumido. A partir dessa conversa, é possível debater abertamente os assuntos que os alunos têm consumido nas redes e comparar a produção deles (caso costumem publicar vídeos na internet) com as experiências do capítulo.

LEITURA 2

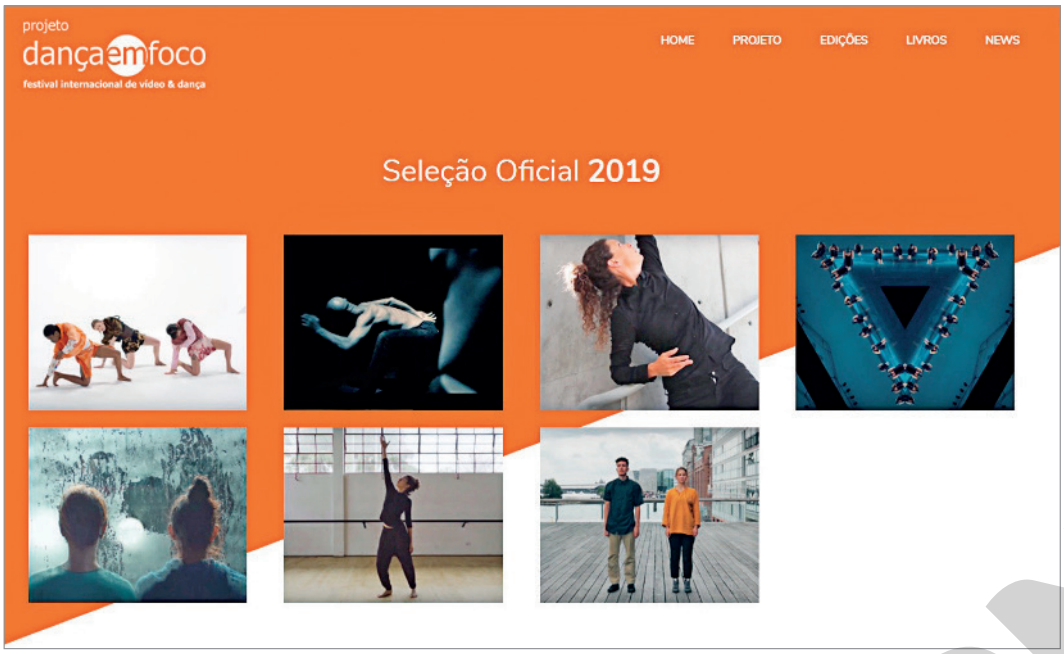
Nesta atividade, os alunos serão convidados a navegar no *site* Dança em Foco – Festival Internacional de Vídeo e Dança. É uma oportunidade de conhecerem essa iniciativa e assistirem aos materiais disponíveis. Em seguida, em uma discussão sobre curadoria, os alunos conhecerão o papel dos curadores na seleção e na organização de festivais. As ações desenvolvidas nesta atividade dialogam com as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Atualmente, muitos festivais e mostras têm aberto espaço para as videodanças, produzidas nas mais diversas formas e sobre temas variados. É o caso do Dança em Foco – Festival Internacional de Vídeo e Dança, que teve início em 2003, no Rio de Janeiro, e é o primeiro evento brasileiro criado para divulgar a arte formada pela junção do vídeo com a dança. O Dança em Foco é considerado hoje um dos principais festivais de videodança do mundo.

Para conhecer o festival e sua proposta, visite o *site*: <http://dancaemfoco.com.br/>. Acesso em: 9 jul. 2020. Verifique quem são os profissionais envolvidos no projeto, que tipo de material é divulgado e assista às videodanças que desejar.

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

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



MAMI ORIGAMI/MARITES CARINO; BACKI/LEONARDO LAMBRUSCHINI AND MARIO GHEZZI; VD01.6/KEPA LANDA; SCOPE/PAULI RUTMAN; CROSSCAP/LICIA AROSTEGUY; TODOS OS PONTOS DA CURVA/BIBI DÓRIA; TRACES/NICOLA HEPP AND ALESSIO REEDIJK

Abertura do *site* do projeto Dança em Foco.

Permita aos alunos navegar livremente no *site* do festival. Reserve ao menos 20 minutos de aula para isso. Estimule-os a buscar informações sobre o que é o projeto Dança em Foco, quem são os profissionais envolvidos e, especialmente, a assistir às videodanças de acordo com seus interesses. Acompanhe a atividade e certifique-se de que estão envolvidos na plataforma.

Papo aberto sobre curadoria

1. **Você sabia da existência de festivais específicos de videodança? Como acha que são selecionados os trabalhos para compor um evento como esse?**
2. **Você consegue inferir os critérios que guiaram a seleção das obras a que você assistiu? Como elas se relacionam entre si?**
3. **Qual é o perfil dos profissionais envolvidos na seleção dos vídeos desse festival? Quais habilidades e competências você acredita que um curador cultural, responsável pela seleção das obras que vão compor um festival, deve ter?**

O **curador** não é um profissional que seleciona obras de forma aleatória para ocupar um espaço cultural ou apenas para preencher a agenda de um centro cultural. A função de um curador é pensar a escolha de trabalhos baseado em um fio condutor ou recorte específico, definido em conjunto com os organizadores de um evento.

A formação desse profissional deve ser abrangente e estar relacionada ao fazer criativo. Um curador é também pesquisador, pensador, crítico e estudioso de uma área.

1. Resposta pessoal. Informe aos alunos que os grandes eventos de arte, em geral, possuem uma equipe de curadores, responsáveis pela seleção e organização dos trabalhos a serem exibidos nas mostras, eventos ou festivais.
Sobre a forma de seleção, geralmente, a linha curatorial é pautada por um fio condutor, um contexto em que as obras se relacionam entre si. Também há casos em que a seleção é por "relevância artística" a partir de editais e chamamentos.

2. Resposta pessoal. Todas as obras apresentadas são de videodança. Os alunos podem mencionar aspectos técnicos, como a qualidade da filmagem e de seus recursos para edição; reconhecer que são obras produzidas recentemente (2018 e 2019); indicar que há dois vídeos nacionais e cinco vídeos estrangeiros, o que reforça o caráter internacional do festival; mencionar que a duração dos vídeos varia entre 3 e 7 minutos; reconhecer que os cenários são esteticamente chamativos e que há presença da trilha sonora compondo com os corpos em movimento.
Após elencar com os alunos essas semelhanças, diga a eles que é responsabilidade da curadoria a seleção de trabalhos que estejam de acordo com os princípios especificados pelo festival.

3. Resposta pessoal. Peça aos alunos que voltem ao *website* e leiam os currículos resumidos dos profissionais envolvidos com a curadoria do Dança em Foco. Notam-se características coincidentes entre os profissionais: têm vasta experiência acadêmica e transitam entre a produção e o fazer arte. Como artistas especialistas e devido às pesquisas também acadêmicas, desenvolvem um pensamento sobre a linguagem, contextualizam as obras e fazem as escolhas de acordo com o viés ideológico do evento. Nem todos os curadores têm a mesma formação, mas é possível dialogar com os alunos sobre os currículos e o desenvolvimento de certas habilidades, que vão desde fazer arte até refletir criticamente sobre ela. O curador é sempre alguém que está antenado no seu tempo e espaço, sem se perder dos percursos históricos e das contextualizações que cercam a arte.

Inspira?

Após refletir sobre a atuação dos curadores do Dança em Foco, o que você acha de se preparar para ser um curador profissional?

Inspira – Resposta pessoal.
Estimule os alunos a pensar nesse caminho que transita entre o fazer artístico e o estudar arte, tornando-se um especialista no assunto para, então, passar a programar e atuar como curador de eventos específicos de alguma linguagem artística.

Biblioteca cultural

Visite o *blog* Videodança+, que reúne diversos vídeos nacionais e internacionais de videodança, e observe os eixos curatoriais da página. Disponível em: <http://videodancapesquisa.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

De acordo com informações do próprio *blog*, VIDEODANÇA+ é um *web* espaço aglutinador de mídias que investiga as diversas relações entre dança e imagem em movimento. A curadoria faz um mapeamento de experiências que transitam entre cinema, dança e vídeo e inclui o estudo da dança inserida no universo das novas tecnologias e da internet. Destaque os eixos curatoriais apresentados na página: "Domésticos", "Câmera dançante", "Curtas Brasil", "Poéticas urbanas", entre outros exemplos.

EXPRESSÃO

Nesta atividade, os alunos vão recuperar as videodanças produzidas na seção **E se a gente criasse uma videodança?** para exercitar a curadoria, com base nas referências estéticas e nas informações apresentadas no capítulo, nos contextos artístico, histórico, social e político do ambiente da escola em que estudam e de seu entorno, e nas subjetividades das pessoas envolvidas no projeto. A atividade desenvolve as habilidades EM13LGG603 e EM13LGG703.

Nossa Mostra de Videodança

Retome a atividade realizada na seção **E se a gente criasse uma videodança?** para exercitar um olhar crítico sobre ele, pensando em curadoria. A ideia é organizar a Mostra de Videodança para exibição ao restante da comunidade escolar. Preparado?

Etapa 1 – Revendo as videodanças

1. Com os colegas, revejam com atenção os vídeos produzidos na seção **E se a gente criasse uma videodança?**
2. Depois de assistir aos vídeos, dividam-se em grupos de seis alunos.

Exiba os vídeos para toda a turma. Depois, ajude os alunos a organizar os grupos; não é necessário que as mesmas duplas formadas na atividade anterior trabalhem juntas. O foco agora está na realização da curadoria dos vídeos, e não nas afinidades de trabalho de corpo feito anteriormente.

Etapa 2 – Realizando uma curadoria

1. Cada grupo será responsável por realizar uma curadoria.
2. Discutam as semelhanças e as diferenças existentes entre os vídeos produzidos.
3. Depois, façam um recorte. Por exemplo, vocês podem selecionar apenas vídeos protagonizados por mulheres e abordar o tema do corpo feminino na videodança, como na obra *AMA,* ou podem selecionar as videodanças que estabeleceram uma relação afetiva com o espaço verde da escola para discutir expectativas dos alunos quanto ao conforto no ambiente escolar.

Verifique se os alunos estão conseguindo estabelecer relações entre as videodanças. Se necessário, dê mais exemplos para que consigam definir os eixos curatoriais por conta própria.

Etapa 3 – Organizando a Mostra de Videodança

1. Cada grupo deve apresentar à turma e ao professor o eixo curatorial que escolheu.
2. Façam uma votação para escolher os melhores eixos curatoriais para, assim, definir os recortes para a mostra.
3. Em seguida, apresentem o plano de exibição das videodanças, isto é, categorias e ordem de apresentação.
4. Após definirem o programa da mostra, assim como o espaço, a data e o horário, pensem em uma maneira de divulgá-la à comunidade escolar. Vocês podem elaborar cartazes e afixá-los em murais nas salas de aula ou divulgar o evento nas redes sociais da escola, se houver. Seja qual for a opção da turma, conversem com o professor e o coordenador para realizar essa divulgação.

Se for viável a realização da mostra, apresente o plano aos responsáveis pela escola e coordene o planejamento, incentivando os alunos a se engajar em todas as etapas de produção do evento.

Etapa 4 – Avaliando a experiência

Conversem com os colegas e o professor para fazer uma avaliação da atividade.

1. Como foi exercitar o trabalho de um curador?
2. Quais foram as dificuldades encontradas ao pensar a curadoria?
3. Organizar a Mostra de Videodança na escola fez a responsabilidade aumentar?
4. Que estratégias e/ou critérios foram utilizados para a seleção das videodanças?

Realize uma apreciação final e repasse os conteúdos desenvolvidos ao longo do capítulo, desde a experiência de apreciação e reflexão das videodanças *AMA* e *Contrapeso*, passando pela criação da videodança pelos próprios alunos nos espaços da escola, até a atividade final de realizar a curadoria desses trabalhos.

Recado final

Neste capítulo, você aprendeu sobre a videodança, incluindo alguns aspectos técnicos que envolvem a relação entre o vídeo e o corpo em movimento. Teve a oportunidade de apreciar duas obras nessa linguagem, além de realizar a sua própria criação. Conheceu também um pouco do universo da curadoria cultural, exercitando um olhar crítico para selecionar trabalhos que compõem uma mostra de arte. Continue explorando esse universo, para que você possa, inclusive, enriquecer a seleção de vídeos que costuma compartilhar nos ambientes digitais.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

Uma seleção não aleatória

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Nem sempre é fácil decidir se vale a pena ou não comprar ingressos para um *show* sem nada saber sobre ele. Para nos ajudar, podemos contar com a opinião de quem conhece bem o assunto, os produtores de **resenhas críticas**. Antigamente, as resenhas estavam disponíveis em jornais e revistas impressos; hoje, encontramos esse gênero do campo jornalístico também em *blogs*, vídeos e *podcasts* disponíveis na internet.

Por sua natureza, o gênero resenha tem como material de análise, na grande maioria das situações, um objeto cultural recentemente oferecido ao público. Enfatizamos que nosso objetivo não é realizar a propaganda desses objetos, mas assegurar o contato do aluno com as características do gênero. Você notará, inclusive, que as resenhas não apresentam apenas os pontos positivos, como ocorre em uma campanha publicitária, e que um dos propósitos deste capítulo é discutir a relação entre avaliação e divulgação.

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.

Tá ligado!

Você é convidado a jogar *paintball* virtual e a avaliá-lo no capítulo 3 desta unidade.

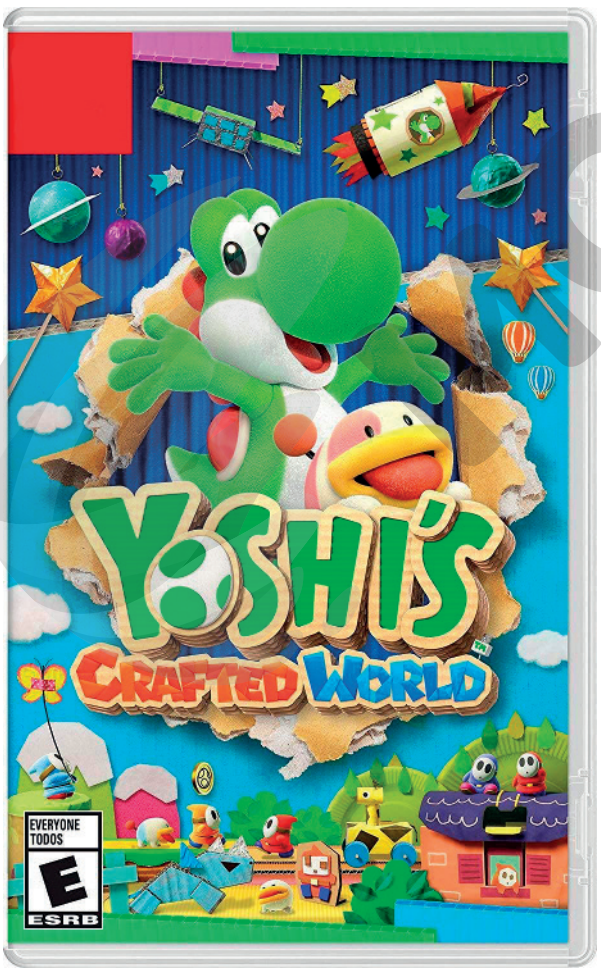
LEITURA 1

Consulte sugestão de atividade usando o vídeo no **Suplemento para o professor**.

Conheça, a seguir, a transcrição de uma resenha crítica produzida por Bruna Penilhas para o canal de vídeos *IGN Brasil*, especializado em jogos eletrônicos.

Yoshi's Crafted World Review: o game mais charmoso já feito (Nintendo Switch)

Durante um longo período da minha infância, os finais de semana envolviam horas e horas de jogo no Super Nintendo. Lembro muito bem de acordar cedo no sábado pra ir até a locadora de *games* mais próxima da casa da minha avó. O catálogo de jogos na locadora era vasto, mas eu alugava sempre os mesmos. Entre eles, estava Super Mario World 2 e Yoshi's Island, e, com exceção do desespero ao ouvir o choro do *baby* Mario, todos os sentimentos que tive com Yoshi's Island retornaram em Yoshi's Crafted World, o mais novo jogo da franquia disponível para Nintendo Switch.



REPRODUÇÃO

A essência da série continua presente, somando-se aos acertos e novidades de lançamentos mais recentes, como Yoshi's Wooly World. O resultado é um *game* tão agradável quanto o que eu joguei no Super Nintendo, e, assim como vários títulos da Nintendo, é um prato cheio para todas as idades.

Yoshi's Crafted World traz um visual maravilhoso, algo que já virou marca registrada do estúdio Good-Feel. O mapa do mundo, as *cutscenes* e as fases, tudo em Crafted World parece propositalmente ter sido feito à mão e faz jus ao título. Não exagero quando digo que fiquei apaixonada por muitos cenários e impressionada com o cuidado nos detalhes em todos os planos. O *game* brinca com materiais de papelão, criando de lindas cachoeiras de papel laminado até pontes de serpentina, que também são transformadas em flores, e muito mais. Até a maquete dos mundos no mapa é adorável. E, claro, preciso mencionar que o Yoshi em si continua tão amável quanto antigamente. As animações e os barulhos que ele faz são de derreter o coração.

A variedade de mundos também é notável. Há fases na floresta, no deserto, num cemitério e por aí vai... E assim como os elementos visuais podem influenciar o *gameplay*, o mundo em que Yoshi está também pode proporcionar mecânicas e quebra-cabeças exclusivos de determinadas fases; no deserto, por exemplo, você vai precisar quebrar alguns tijolos de areia para avançar no cenário, mas quebre de maneira errada e você vai perder uma *smiley flower*. Por falar nas flores sorridentes, é necessário acumular uma certa quantidade de *smiley flowers* para desbloquear o acesso aos novos mundos. O *game* não exige a coleta de todas as flores das fases, mas você não poderá ignorá-las por completo; e achar todas elas é um dos grandes desafios do jogo.

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

MODERNA

A jogabilidade de Yoshi's Crafted World nunca é repetitiva. Há também um punhado de níveis alternativos em que você, por exemplo, poderá controlar um imenso Yoshi de papelão ou apostar corrida em um carrinho movido a energia solar. Mas a grande novidade do *gameplay* está na possibilidade de o jogador poder interagir com objetos e itens posicionados em outros planos, como o uso dos ovos de Yoshi; por isso, prepare-se para usar mais ovinhos que o de costume em outros jogos.

NORSHAMIL/SHUTTERSTOCK

Em determinados pontos da fase, você também pode caminhar entre os diferentes planos para avançar ou simplesmente explorar. Essa mecânica adiciona uma camada extra para a jogabilidade, já que você terá que ficar ainda mais atento para encontrar os colecionáveis. Outra novidade agradável, que adiciona mais tempo de *gameplay* são os lados inversos da fase, chamadas *flip-side*, desbloqueadas após a conclusão de cada nível. Nela, os jogadores devem percorrer a fase pelo lado inverso, começando pelo que antes era o fim da fase. Funcionando como um *speed run*, você precisa encontrar os três cachorrinhos escondidos para ganhar mais *smiley flowers*, e ainda há quatro fases adicionais para jogar após o fim do jogo.

Além das flores, os jogadores que buscam uma coleção perfeita de itens e pontuação máxima também terão o trabalho de encontrar as vinte moedas vermelhas em cada fase. Boa sorte com isso, campeões! Como sempre, a satisfação em concluir uma fase com a pontuação máxima é imensa, mas o jogo jamais vai puni-lo caso contrário.

O *game* também tenta adicionar uma camada extra de jogo com o modo cooperativo local para os dois jogadores, mas essa não é uma experiência muito divertida para os jogadores experientes, e talvez funcione melhor para duas crianças que apenas querem jogar juntas. Isso porque as fases simplesmente não oferecem ações o suficiente para dois jogadores, e alguém sempre vai acabar ficando pra trás, engolindo o coleguinha acidentalmente ou deixando a jogatina irritante.

Embora este seja um *game* de plataforma, não espere grandes desafios: Crafted World tem dois níveis de dificuldade – o mais fácil adiciona asas em Yoshi, para que ele não caia no abismo e perca a vida, já o segundo mantém a jogabilidade normal e padrão dos outros *games*, sem adição das asas. Com a coleção de roupinhas de papelão, Yoshi ganha camadas extras de proteção, o que deixa tudo ainda mais fácil. Que fique claro que a jogatina não deixa de ser prazerosa e divertida em nenhum momento, mas não há nada realmente desafiador. Me desesperei nos momentos em que tive que coletar itens em apenas dez segundos, caso contrário perderia mais uma *smiley flower*, e morri algumas vezes antes de derrotar o chefão final, porém nada além disso. A falta de maiores desafios poderia ser solucionada com um terceiro nível de dificuldade, que adicionasse batalhas contra chefões com etapas adicionais e inimigos mais ativos nas fases.

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

2. Resposta pessoal.

Convide alunos com visões contrastantes a opinar e estimule-os a sustentar suas falas com argumentos. Alguns podem apontar que o jogo parece excessivamente infantil, e outros indicar que se trata de um descanso diante de jogos violentos, por exemplo, o que leva a considerações sobre as estratégias da autora para defender o jogo contra a ideia de infantilização.

O veredito

Em tempos onde *games* de ação e *shooters* frenéticos estão por toda parte, Yoshi's Crafted World chega para proporcionar uma experiência mais leve e para nos levar de volta para a melhor etapa da vida, a infância. O *game* não representa uma grande inovação para a franquia de plataforma e continua apostando na fórmula que sempre deu certo. Com cenários e *design* de fases espetaculares, jogar Yoshi's Crafted World é um prazer enorme do começo ao fim, com exceção do atrapalhado modo cooperativo. Uma camada extra de desafio seria bem-vinda, mas há muito o que fazer no colorido e encantador mundo do jogo. Vá de coração aberto e pronto para mergulhar em uma jogatina regada a criatividade e, claro, muita fofura.

YOSHI'S Crafted World Review: o *game* mais charmoso já feito (Nintendo Switch). IGN Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uS3F5niHQCo&list=PLnmuq4G4ZmIcNlghz44m1Wk_8pZdrPNAI&index=27)>. Acesso em: 4 jun. 2020.

3. A autora assume que termos técnicos como "*cutscenes*", "*gameplay*", "jogabilidade", "*speed run*" etc. não precisam ser explicados, o que permite inferir que seu público-alvo é composto de pessoas que têm familiaridade com o universo dos *games*.

4. Resposta pessoal.

Destaque que a introdução do texto constrói a imagem de alguém que conhece jogos há algum tempo e a seleção lexical indica conhecimento técnico para fazer a avaliação do jogo.

5. Resposta pessoal.

É interessante que a discussão considere a língua inglesa intercultural e "desterritorializada", fundamental para práticas sociais do mundo contemporâneo. Mesmo que o aluno tenha pouco conhecimento dela, é recomendável que se familiarize e crie estratégias para lidar com seus termos como forma de ampliar suas perspectivas na vida pessoal e profissional (BNCC, p. 476). Aproveite para verificar se há dúvidas em relação ao vocabulário usado no texto; os alunos mais familiarizados com o universo dos *games* poderão ajudar a resolvê-las ou a pesquisar os sentidos desconhecidos.

Sabia?

Muitas vezes, a publicidade de um jogo é feita por meio de *trailers* que não retratam a experiência que ele pode proporcionar. Para permitir escolhas mais informadas, a comunidade de jogadores e críticos disponibiliza vídeos ou imagens de cenas que foram efetivamente jogadas. A essas cenas é dado o nome de *gameplay*, embora o termo também possa designar "jogabilidade", ou seja, a experiência de cada jogador na interação com o sistema de regras definido pelo jogo.

1. Expor informações e opiniões sobre um novo jogo de *videogame* para auxiliar a decisão dos espectadores quanto a jogá-lo ou não (adquirir o produto ou não).

Papo aberto sobre o texto

6a. Resposta pessoal.

Aproveite para discutir a ideia de que, ao *curtir*, o usuário incentiva postagens semelhantes. Portanto, seu gesto deve resultar de um ato de reflexão: O conteúdo tem boa qualidade? Estimula atitudes prejudiciais à sociedade? O usuário da internet deve se comportar de modo responsável e ético.

1. **Qual é o objetivo do texto de Bruna Penilhas?**
2. **Você considera o texto eficiente no cumprimento de seu objetivo? Justifique.**
3. **É possível inferir qual é o público-alvo do texto a partir da linguagem empregada pela autora? Explique sua resposta.**
4. **Como você caracterizaria a autora da resenha? Que elementos do texto o fizeram construir essa imagem?**
5. **Como é comum no universo dos jogos eletrônicos, a autora faz uso de vários termos da língua inglesa, alguns técnicos, como *cutscenes*, e outros não, como *smiley flower*. Como você lida com esse uso da língua inglesa? É algo que o atrapalha?**
6. **Por ser disponibilizada em uma plataforma de compartilhamento de vídeos, essa resenha pode ser objeto de alguns mecanismos de interação, como o ato de *curtir* ou *comentar*.**
   a) Você curtiria esse vídeo? Por quê?
   b) Você deixaria algum comentário na página do vídeo? Em caso positivo, que tipo de comentário seria? Em caso negativo, procure justificar.

6b. Resposta pessoal.

Peça alguns comentários. É interessante que os alunos ouçam textos com objetivos diferentes: elogiar a resenha, expor o desejo de jogar, comentar algum outro aspecto do jogo etc. Pergunte se eles se sentiriam mais estimulados a comentar caso a página fosse pessoal.

Por dentro do texto

1. **Na sua opinião, a resenha equilibra critérios objetivos de avaliação do jogo e impressões pessoais?**
2. **Embora destaque várias qualidades do jogo, a autora do texto também aponta aspectos aparentemente negativos. Identifique-os e explique como ela os trata.**
3. **Durante a fala da resenhista, o vídeo reproduz cenas do *gameplay*. Por que essas cenas são importantes para a construção da resenha?**
4. **A referência à infância, no início da resenha, tem um objetivo argumentativo.**
   a) Qual público em particular é mobilizado por essa referência?
   b) Como essa referência dialoga com o "veredito"?

4b. No "veredito", a autora indica o jogo também para adultos, apesar de pouco desafiador, por ser uma forma de "volta" à infância.

3. A reprodução de cenas do *gameplay* permite aos espectadores ter uma ideia mais precisa do funcionamento do jogo.

4a. O público que tem experiência com uma versão antiga do jogo (*Yoshi's Island*) ou com o *game Super Mario World 2*, que despertam sentimentos semelhantes.

Inspira?

IGN BRASIL

Bruna Penilhas é repórter especializada em *videogame*. O que você acha dessa profissão? Gostaria de trabalhar em algo assim? Para saber sobre essa atividade, leia uma entrevista de Bruna em: <https://www.geekguia.com.br/entrevista-bruna-penilhas-reporter-ign-brasil/> (acesso em: 22 ago. 2020).

É lógico!

A questão 3 envolve abstração. É preciso avaliar a linguagem considerando vários parâmetros para perceber suas particularidades e associá-la a um contexto de uso.

Inspira? O texto sugerido destaca a presença das mulheres no universo dos *games* (como especialistas e como jogadoras). Esse pode ser um mote para uma discussão acerca da igualdade de gêneros.

1. Resposta pessoal.

Estimule os alunos a localizar trechos que sustentem suas opiniões. Espera-se que reconheçam que a autora se apoia consistentemente em critérios técnicos para fazer sua avaliação do jogo, embora não deixe de apresentar sua experiência pessoal com ele.

2. A autora aponta que o modo cooperativo do jogo não oferece uma experiência agradável e que não há desafios significativos para jogadores experientes, mas opta por mostrar que esses não são aspectos determinantes para o abandono do jogo.

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

MODERNA

5. Espera-se uma resposta afirmativa, tendo em vista que a autora avaliou positivamente o *game*; alguns poucos aspectos negativos não levam à não recomendação. A nota 8,5 é condizente com esse quadro.

5. **O "veredito" é acompanhado por um quadro que surge na tela, reproduzido a seguir. Você acha que a nota indicada é coerente com a avaliação feita na resenha? Por quê?**

IGN BRASIL

6. **A avaliação positiva do jogo *Yoshi's Crafted World* também revela uma posição diante do mercado de jogos em geral. Que posição é essa?**

7. **A resenhista abre o nono parágrafo empregando o conectivo "embora", que permite inferir que há, no trecho, uma informação implícita sobre jogos de plataforma.**

a) Explicite essa informação. A informação implícita é a de que jogos de plataforma são habitualmente desafiadores.

b) Explique a importância da palavra "embora" na construção do sentido do trecho.

8. **Em diversos momentos do texto, a autora emprega formas verbais no modo imperativo, como em "prepare-se para usar mais ovinhos que o de costume" (quinto parágrafo) e "Vá de coração aberto" (último parágrafo). Você considera esse tipo de construção pertinente para o gênero? Justifique.**

Sabia?

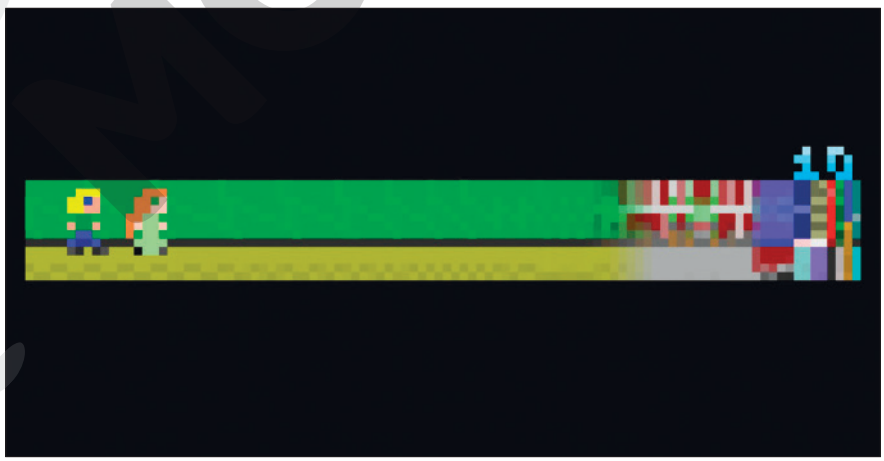
Existem outros tipos de resenha, além da crítica. Um deles é a resenha acadêmica, que avalia uma publicação de um dos campos do conhecimento – Linguística, Química, Sociologia etc. É produzida por especialistas, que descrevem a organização, resumem o conteúdo e julgam a relevância da publicação, e divulgada em revistas especializadas, geralmente destinadas a pesquisadores, alunos e professores de cursos universitários.

6. A autora valoriza o jogo também por reconhecer uma carência do mercado em relação a jogos que proporcionem uma "experiência mais leve", distinta daquela proporcionada por "*games* de ação e *shooters* frenéticos", que o dominam.

7b. A palavra "embora" permite contrapor o jogo em foco à expectativa habitual de que jogos de plataforma sejam desafiadores, indicando que ela não será satisfeita.

8. Formas verbais imperativas são pertinentes ao gênero resenha crítica, uma vez que as resenhas têm o papel de recomendar, ou não, aos leitores/espectadores o contato com as obras resenhadas.

Sabia?


JASON ROHRER

Embora haja muito debate sobre o assunto, diversos especialistas consideram os jogos eletrônicos uma forma de expressão artística. O MoMA (Museu Metropolitano de Arte Moderna), de Nova York, decidiu adquirir alguns jogos para compor seu acervo permanente. A imagem mostra um momento de *Passage*, jogo de plataforma gratuito criado por Jason Rohrer, um dos selecionados pelo museu. A avaliação dos jogos eletrônicos como formas de expressão artística considera critérios comuns a outras obras audiovisuais, como roteiro e animação, mas também o tipo de interação permitida ao jogador e as relações que se estabelecem entre o comportamento dos jogadores e o roteiro do jogo.

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

LEITURA 2

Leia, agora, uma resenha produzida pela jornalista e escritora fluminense Francesca Angiolillo sobre um filme brasileiro. Ela foi publicada na versão impressa e na versão *on-line* do jornal *Folha de S.Paulo*.

"O juízo" é tentativa honesta, ainda que imperfeita, de visão nacional no terror

Apesar de ter uma trama promissora, ritmo não contribui para escalada da tensão típica do gênero

Experiente em diferentes formatos, Andrucha Waddington se lança, com *O juízo*, no filme de suspense. Uma história de corte psicológico-sobrenatural foi a opção da atriz e escritora Fernanda Torres, colunista da *Folha*, para fazer desta parceria com o marido diretor seu primeiro voo solo como roteirista de cinema.

A fazenda do período escravocrata, outrora às margens do caminho do ouro e hoje isolada em meio a florestas e cachoeiras, dá o cenário perfeito — antiga, brumosa e sombria, é um bom lar para fantasmas.

Num enredo com reminiscências de *O Iluminado*, Guto (Felipe Camargo) se muda para a propriedade herdada do avô com a mulher, Tereza (Carol Castro), e o filho, Marinho (Joaquim Torres Waddington, filho do diretor e da roteirista, estreando no cinema).

Pouco sabemos da família, além do fato de que Guto foge da vida urbana para tentar se livrar do alcoolismo. A falta de rumo do trio — apenas Tereza se mantém realmente ocupada, tentando fazer da velha casa um lar — é propícia para que suas mentes sejam cooptadas pelas assombrações.

No caso, os fantasmas do escravo Couraça (Criolo) e de sua filha, Ana (Kênia Bárbara), assassinados ali graças a um antepassado de Guto.

É um plot que propicia possíveis desdobramentos interessantes. Trataria o filme de reparação histórica? Ou será um terror em que não se sabe se os mistérios vêm do além ou da psique? Tudo isso *O juízo* promete. Na primeira metade, ou pouco mais, cumpre.

A estética contribui — planos aéreos, a fotografia desenhando um cenário que mistura idílio e medo —, assim como as interpretações contidas.

Entre estas, destaca-se Joaquim Torres Waddington, que expressa bem, com seu olhar de severas sobrancelhas, seu tédio adolescente, ao vagar por uma paisagem que lembra a estreia cinematográfica de sua mãe em *Inocência*, filme de Walter Lima Jr. de 1983.

Também há as atuações coadjuvantes, porém inspiradas, de Lima Duarte, como o ourives Costa Breves, e Fernanda Montenegro, como sua irmã, a médium Marta Amarantes.

Algo, contudo, desanda na fórmula promissora.

O ritmo não se encaminha para a escalada da angústia, como pede a convenção do gênero; segue na mesma toada, com cenas que isoladamente fazem a ação avançar. Se o espectador esperava sustos — pois sustos são parte desse tipo de filme —, eles não vêm.

A fotografia acompanha o ensombrecer das almas; de repente faz-se a noite sem fim que, no terror e no suspense, anuncia o desenlace cruento.

A alvorada vem, mas não de maneira redentora, a relaxar a tensão — pois esta não chegou a se instalar nessa tentativa honesta, ainda que imperfeita, de dar uma visão nacional de um gênero de volta à moda.

ANGIOLILLO, Francesca. "O juízo" é tentativa honesta, ainda que imperfeita, de visão nacional no terror. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4 dez. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/12/o-juizo-e-tentativa-honesta-ainda-que-imperfeita-de-visao-nacional-no-terror.shtml>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Filme de terror psicológico de 1980 baseado no romance homônimo de Stephen King e dirigido pelo aclamado diretor Stanley Kubrick.

Brumosa: sombria, pouco iluminada
Reminiscências: lembranças
Cooptadas: atraídas, tomadas
***Plot*:** enredo
Psique: mente
Idílio: espaço idealizado ligado ao campo
Cruento: cruel, pungente

O JUÍZO ★★★☆☆

Quando Estreia nesta quinta (5)
Classificação 14 anos
Elenco Fernanda Montenegro, Criolo e Lima Duarte
Produção Brasil, 2019
Direção Andrucha Waddington

FOLHAPRESS

REPRODUÇÃO

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

MODERNA

3. A afirmação de que o diretor é "experiente" explica alguns dos aspectos positivos do filme apontados ao longo do texto, como sua "estética" (parágrafo 7), enquanto a afirmação de que se trata do primeiro roteiro escrito por Fernanda Torres explicaria algumas falhas do filme, como seu "ritmo" (parágrafo 11).

4b. Um aspecto em que o filme se apropria do gênero é o cenário em que se passa. Segundo a autora, trata-se de uma fazenda antiga, brumosa e sombria, compatível, assim, com a aparição dos fantasmas.

! Aceite outros aspectos válidos, como a dúvida sobre se há assombrações ou se são vistas apenas projeções da mente ("mistérios" da "psique").

5. Resposta pessoal. É possível que parte dos alunos mencione o cenário em que o filme transcorre, os atores brasileiros, o uso da língua portuguesa e, principalmente, a referência à escravidão como elementos que marcam a identidade nacional, enquanto outra entenda que esses elementos não são suficientes para caracterizar uma "visão nacional" do gênero, o que exigiria uma diferenciação do padrão dos filmes estrangeiros, ou seja, alguma particularidade na execução do gênero.

Verifique os exemplos e se os alunos compreenderam adequadamente a referida "escalada da angústia".

Por dentro do texto

1. Resposta pessoal. Existem algumas poucas referências talvez desconhecidas do público leigo, como "*plot*" e "planos". Espera-se que outros termos técnicos de uso mais frequente, como "fotografia" e "coadjuvante", sejam conhecidos.

1. A avaliação de um objeto cultural leva ao uso de palavras ligadas ao campo lexical de seu segmento cultural. Há, no texto, palavras ou expressões do campo do cinema que poderiam não ser conhecidas do leitor leigo? Justifique sua resposta.

! Retome a informação de que essa resenha foi publicada em um jornal de grande circulação e peça aos alunos uma comparação com a resenha sobre o *game*. Espera-se que notem que a circulação ampla leva a um uso mais comedido dos termos técnicos, enquanto a feita para um *site* especializado permite ao resenhista contar com o conhecimento prévio do público.

Dica de professor

O **léxico** é o conjunto de palavras da língua. **Campo lexical** é o grupo de palavras que se relacionam por algo em comum.

2. Tanto a resenha sobre o *game Yoshi's Crafted World* quanto a resenha sobre o filme *O juízo* fazem referência a outros objetos culturais de seu segmento. Cite um exemplo usado em cada uma e explique se podem dificultar a compreensão dos textos.

3. No primeiro parágrafo, a resenha apresenta algumas informações sobre a roteirista e o diretor do filme *O juízo*. Como essas informações se relacionam com a avaliação do filme?

4. Nos parágrafos finais da resenha, a autora afirma que o ritmo do filme foge à "convenção do gênero" terror psicológico.

4a. O enredo não se desenvolve, como usualmente ocorre em filmes de terror psicológico, de maneira a aumentar a tensão progressivamente até um clímax, promovendo sustos, o que quebra certas expectativas do público.

a) O que justifica essa afirmação?

b) Apesar de se distanciar das convenções do gênero em alguns aspectos, em outros, o filme se apropria delas. Mencione um aspecto em que o filme segue essas convenções, segundo a autora.

2. Na resenha sobre o *game*, citam-se os jogos *Super Mario World 2* e *Yoshi's Island*, e, na resenha sobre *O juízo*, citam-se os filmes *O Iluminado* e *Inocência*. O desconhecimento dessas referências, embora não comprometa a compreensão das resenhas, impede uma apreensão integral da avaliação feita.

Fala aí!

Você consegue se lembrar de algum filme de terror que, em relação à "escalada da angústia", segue as convenções do gênero? Cite um deles.

Sabia?

O gênero **suspense** ou **terror psicológico** costuma apresentar tramas densas, que exploram a sensação de medo. Muitas vezes, isso ocorre porque os elementos do mundo fantástico/sobrenatural se confundem com as projeções de mentes perturbadas, não sendo possível ao espectador distinguir o que é vivido do que é imaginado.

É lógico!

A divisão do texto em partes, isto é, a decomposição do texto como você faz na questão 7, é uma forma eficiente de compreender sua linha de raciocínio e de criar padrões para a produção de textos com o mesmo objetivo.

5. A autora menciona, no título e no final do texto, que o filme seria uma "visão nacional" do gênero de terror psicológico. Em sua opinião, os elementos apresentados na resenha justificam essa caracterização? Justifique sua resposta.

6. A avaliação do filme é expressa por meio de estrelas.

a) A indicação de três de cinco estrelas possíveis é condizente com a avaliação feita? Justifique sua resposta.

Sim. A produtora da resenha mostra qualidades do filme, ainda que o reconheça como "obra imperfeita".

b) Quais são as vantagens e as desvantagens desse sistema de classificação para os leitores?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam sobre os riscos de se pautar apenas por esse recurso.

7. Leia orientação no **Suplemento para o professor**.

7. Uma resenha eficiente apresenta uma linha de raciocínio clara. Para analisar como foi construído esse texto, dê continuidade à lista a seguir, observando que são relatadas as ações da resenhista. Concentre-se nos dados objetivos.

- Apresenta o diretor de *O juízo* como experiente, mas não no gênero do filme.
- Apresenta a roteirista como inexperiente.
- Descreve o cenário, associando-o ao gênero.

Sugestão: • Menciona filme anterior que aparentemente o inspira; • Resume em linhas gerais o enredo e apresenta os personagens e elenco; • Indica alguns desdobramentos potenciais do enredo; • Elogia alguns aspectos técnicos do filme, como sua "estética" e a interpretação dos atores; • Expõe uma falha do filme: seu ritmo não constrói a tensão crescente nem o relaxamento esperado no desfecho; • Resume a avaliação indicando ser "tentativa honesta, mas imperfeita" de criar uma "visão nacional" do gênero terror.

Dica de professor

Para construir listas de tópicos, use o paralelismo sintático. Na atividade 7, os tópicos do modelo são iniciados por verbos na terceira pessoa, cujo sujeito, reconhecível no contexto, é *a produtora da resenha*. A lista deve manter essa estrutura, trocando os verbos por outros mais adequados aos dados que serão incluídos.

Fala aí!

MATHILDE MISSIONEIRO/FOLHAPRESS

O ator Joaquim Torres Waddington é estudante de Filosofia. Você acha legal um ator estudar também outra área?

! **Fala aí!** Verifique se os alunos conhecem outros exemplos de artistas com formação também em outra área. O quadrinista Fernando Gonsales, criador de *Níquel Náusea*, é biólogo e usa seu conhecimento da área em seus quadrinhos.

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

SE EU QUISER APRENDER +

A atividade dialoga com a habilidade EM13LP07, que trata de marcas que expressam a posição do enunciador diante daquilo que é dito, e com a habilidade EM13LP06, que destaca a análise de efeitos de sentido decorrentes das escolhas do produtor do texto.

A expressão de juízos de valor

Os textos, em geral, contêm palavras e construções que demonstram, de maneira menos ou mais explícita, a avaliação que seu produtor faz de situações, objetos e pessoas. Mesmo quando não usam a primeira pessoa, revelam a "voz" do produtor, pois as palavras têm cargas afetivas ligadas ao próprio significado ("inovador", "incomoda", "perfeição" etc.) ou criadas pelo emprego no contexto.

Por ter um caráter argumentativo, as resenhas críticas fazem um uso ainda mais evidente e intencional de termos que expressam avaliação. Releia a resenha de Francesca Angiolillo sobre o filme "O juízo" e responda às questões a seguir para refletir sobre esse aspecto.

1. No primeiro parágrafo, a autora afirma que o diretor "se lança (...) no filme de suspense". Que particularidade de sentido é traduzida pelo emprego do verbo "lançar(-se)"?

2. No sexto parágrafo, a autora afirma que o "*plot*" (o enredo) "propicia *possíveis* desdobramentos interessantes".

a) Explique a importância do adjetivo destacado para a construção do sentido do trecho.

b) Reescreva o trecho, retirando o adjetivo e alterando a forma verbal de modo a manter o sentido original. Sugestão: É um *plot* que propiciaria desdobramentos interessantes. Ou: É um *plot* que poderia propiciar desdobramentos interessantes.

3. O modo como as ideias são redigidas pode resultar em imprecisões. Releia o seguinte trecho:

"Também há as atuações coadjuvantes, porém inspiradas, de Lima Duarte, como o ourives Costa Breves, e Fernanda Montenegro, como sua irmã, a médium Marta Amarantes."

a) O que o leitor poderia supor, equivocadamente, sobre a ação de atores coadjuvantes em geral? Que palavra é responsável por essa leitura? Explique sua resposta. O leitor pode supor que as atuações são banais, desinteressantes, sentido sugerido pela conjunção "porém", que opõe "atuações coadjuvantes" a "inspiradas", como se essa característica não fosse esperada naqueles.

b) O que a autora pretendeu, de fato, afirmar?

c) Por que se espera que a autora não tenha pretendido expressar o sentido identificado no item **a**?

4. O décimo parágrafo é constituído por apenas um período: "Algo, contudo, desanda na fórmula promissora".

a) Por que a palavra "contudo" evidencia que a autora passará a apontar falhas do filme?

b) A forma verbal "desanda" é coerente com a avaliação da obra? Explique sua resposta.

5. Apesar de a resenha apresentar algumas críticas, a expressão "tentativa honesta" é bastante enfática em sua defesa. Qual é o sentido de "honesta" nesse contexto?

1. O verbo "lançar(-se)" contribui para caracterizar a decisão do diretor como uma opção arriscada, que envolve recusar gêneros com que já está familiarizado em favor de um gênero com que ainda não trabalhou.

2a. O uso de "possíveis" indica que os "desdobramentos interessantes" poderiam se realizar no filme, mas, como se revela na sequência, isso não ocorreu plenamente.

3b. Ela afirma que, embora não sejam personagens principais, a boa interpretação dos atores Lima Duarte e Fernanda Montenegro os põe em evidência e contribui para a qualidade do filme.

3c. A autora é uma especialista, como mostra a abordagem que faz no texto. Tratar atores coadjuvantes como pouco relevantes ou desinteressantes seria desconsiderar o potencial desses papéis e atuações que já consagraram vários artistas.

Comente que os prêmios concedidos para produções cinematográficas, como o Oscar e a Palma de Ouro, em Cannes, têm, inclusive, uma categoria específica para escolher os melhores atores coadjuvantes.

4a. O conectivo "contudo" expressa a noção de contraposição e, como o comentário anterior sobre a estética do filme e as interpretações dos atores era positivo, o leitor passa a esperar a indicação de falhas da obra.

4b. Sim. A forma verbal "desanda" indica que alguns aspectos do filme funcionavam bem, mas algo na execução da obra falhou.

5. A palavra tem o sentido de "esforçada", "séria", "comprometida".

Desafio de linguagem

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Ao contrário da primeira resenha lida, a segunda não emprega, em momento algum, formas verbais imperativas.

Imagine que você tenha um *blog* e poste, com frequência, comentários sobre filmes. Escreva um breve comentário para recomendar ou não o filme *O juízo*. Fundamente sua posição com argumentos (baseando-se no texto de Francesca Angiolillo) e preocupe-se com a maneira pela qual expressa seus juízos de valor em relação à obra. Em seu comentário, é obrigatório o emprego de formas verbais imperativas para estabelecer interlocução com seus leitores.

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

MODERNA

A possibilidade de escolher o objeto a ser resenhado favorece o envolvimento do aluno com a atividade. Preferimos, em decorrência disso, abrir mão de uma avaliação criteriosa do conteúdo analítico do texto, optando pela observação da efetivação do gênero e da adequação da linguagem. Não obstante, se desejar avaliar também a capacidade de análise de um objeto a partir de critérios determinados, indique um objeto cultural comum a todos os alunos. Pode ser uma animação, uma exposição visitada por eles, um documentário exibido em aula etc.

EXPERIMENTANDO SER CRÍTICO

Nesta atividade, você escreverá uma resenha que, posteriormente, será retextualizada para ser divulgada em um vídeo. Escolha um objeto cultural de que você goste: filme, romance, peça teatral, álbum musical, *game* etc. É possível tratar tanto de um lançamento quanto de um clássico, isto é, uma produção mais antiga que tenha se tornado referência em uma área cultural.

Ao final do processo, você decidirá, entre o texto escrito e o vídeo com sua retextualização, a produção a ser publicada no *blog* da turma. Lembre-se de que seu público, portanto, será jovem e heterogêneo.

Momento de planejar

1. Defina o objeto cultural que será assunto de sua resenha.
2. Leia outras resenhas sobre a produção de objeto artístico de mesmo tipo para identificar os aspectos que costumam ser descritos e avaliados. Estude esses critérios e procure usá-los em sua análise.
3. Pesquise informações sobre o artista para conhecer as características de suas produções anteriores e a maneira como foram recebidas pela crítica especializada e pelo público. Esses dados servirão para a comparação com a obra que você selecionou para resenhar.
4. Leia, veja, jogue ou ouça novamente a obra escolhida para analisar detalhadamente sua composição. Anote as informações principais para facilitar a elaboração posterior.
5. Reflita sobre cada um dos aspectos escolhidos para a análise a fim de justificar a recomendação da obra para o leitor.
6. Imagine o *layout* ou formato de sua resenha, considerando se é interessante incluir imagens (fotografia da capa do livro, do cantor etc.) ou uma ficha técnica, como aparece na resenha do filme *O juízo*.
7. Decida se deseja ou não incluir uma nota, estrelas ou outro recurso que permita a identificação imediata da opinião expressa no texto.

Momento de elaborar

1. No primeiro parágrafo, identifique o produto cultural que será tema da resenha e já apresente algum tipo de apreciação.
2. Desenvolva o texto "costurando" a descrição do objeto cultural e sua avaliação crítica. Destaque aquela que lhe parece a maior qualidade da obra e não deixe de apresentar, a não ser que inexistam, alguns aspectos menos interessantes.
3. Apoie seu julgamento em critérios técnicos, que revelem bom conhecimento do segmento cultural abordado e possam convencer seus leitores a seguir sua recomendação. Não se esqueça de que seu público é heterogêneo.
4. Na conclusão, sugira ao interlocutor que conheça o produto cultural.
5. Considere a possibilidade de segmentar sua resenha, usando subtítulos, caso seu texto seja longo. Na resenha de um mangá, por exemplo, você pode separar a parte que trata da narrativa daquela que fala da qualidade das ilustrações.
6. Procure diversificar os recursos linguísticos usados para revelar a apreciação do produto cultural. Capriche na escolha lexical.
7. Redija o título de modo a antecipar a avaliação do objeto cultural e chamar a atenção do leitor.
8. Elabore a ficha técnica ou inclua imagens, *links* etc., se assim preferir.
9. Faça uma releitura final, bem atenta à ortografia-padrão, à pontuação, aos mecanismos de concordância e regência etc. Ainda que tenha se valido de um estilo mais descontraído, sua linguagem deve ser monitorada.

Dica de professor

Se tiver dúvida quanto à forma de escrever uma palavra, consulte um dicionário. Se não conhecer uma regra, peça ajuda ao professor e aos colegas ou consulte uma gramática. É importante que você vá ampliando seu repertório e se tornando mais seguro quanto à sua expressão.

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

Momento de avaliar

Esta produção será avaliada em quartetos. Use a grade de critérios a seguir para analisar a produção de seus colegas: indique os itens bem realizados e faça comentários que os ajudem a aprimorar aspectos que não estão bem elaborados. Anote os comentários feitos por eles acerca de sua resenha.

1	O convite para conhecer o objeto cultural é claro?
2	A resenha descreve detidamente o objeto cultural?
3	A apreciação crítica contém argumentos consistentes?
4	A avaliação do objeto revela conhecimento específico do segmento cultural em que ele se insere, isto é, os critérios de avaliação são próprios desse segmento?
5	A linguagem é monitorada e tem grau de formalidade compatível com leitores jovens?
6	A linguagem não é excessivamente técnica, sendo compreendida por leitores diversos, inclusive os leigos?
7	A leitura é fluente, isto é, não há trechos confusos, com sentido pouco claro?
8	Caso inclua recursos complementares, como a ficha técnica, uma imagem, o *link* para o acesso a um vídeo etc., a escolha é adequada e produtiva?

Em seguida, troquem os cadernos entre vocês. Cada um lerá novamente o texto de um parceiro e, usando lápis, marcará falhas em relação à linguagem, inclusive por excesso de informalidade. Caso vocês tenham dúvida em relação a uma determinada palavra ou construção, consultem uma gramática ou peçam auxílio ao professor.

Considere levar o texto para fora do universo escolar. Caso haja possibilidade, faça contato com um jornal do bairro ou da cidade e proponha que uma das resenhas seja publicada. Se a proposta for aceita, no final do trabalho, faça uma votação entre os alunos para escolher esse texto. Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Momento de apresentar

Digite seu texto corrigindo possíveis falhas e aprimorando a produção com base tanto nas observações de seus colegas quanto naquilo que você percebeu em contato com as produções feitas por eles e pelos demais estudantes. Muitas vezes, ao ler um texto de outra pessoa, nos damos conta de algo que pode ser mudado em nossa própria produção para torná-la mais eficiente.

Capriche na diagramação, escolhendo um *layout* que valorize o texto. Você pode inserir imagens, destacar o título, formatar o texto em colunas etc.

E SE A GENTE...

FIZESSE UMA *PLAYLIST* COMENTADA?

A recomendação de objetos culturais também pode ser feita por meio de *playlists*, listas de músicas agrupadas pelo usuário de um serviço de *streaming*, segundo um critério que o interessa: canções de amor, canções de origem porto-riquenha, canções sobre momentos históricos etc. Existem também outros tipos de *playlist*, como aqueles que agrupam videoclipes, séries, *games* etc.

Algumas dessas listas contêm apenas os *links* para os produtos culturais selecionados, mas outras vêm acompanhadas por comentários, compartilhando com a resenha o objetivo de analisar objetos artísticos.

Veja parte de uma *playlist* preparada pelo *Jornal do Commercio* de Recife e, em seguida, faça as atividades.

As *playlists* constituem um gênero digital que explora habilidades ligadas, principalmente, à curadoria, ação que prevê a seleção, segundo um critério, de conteúdos e informações diversos e difusos e sua reorganização. Pode incluir, ainda, estratégias para a apresentação desse material. Conforme o texto da BNCC, "Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos" (p. 500). Inicialmente usado no campo das artes, o termo *curadoria* estendeu-se ao universo da tecnologia e entende-se que o trato com ela favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias a uma inserção mais qualificada na cultura digital. O gênero é citado na habilidade EM13LP21, que trata de produções que contribuem para que o estudante compartilhe gostos e identifique afinidades, além de poder fomentar comunidades.

Fala aí! Espera-se que os alunos mencionem que as listas automáticas oferecem a oportunidade de o usuário conhecer outras produções semelhantes àquelas de que gosta, aumentando as chances de apreciar os objetos culturais que lhe são oferecidos. Por outro lado, constroem o ambiente de bolha virtual, levando o usuário a se relacionar com conteúdo restrito, que não lhe permite ampliar seus pontos de vista e gostos.

Fala aí!

Provedores de música, séries e vídeos oferecem *playlists* geradas automaticamente, com a aplicação de algoritmos, com base na atividade do usuário. Quais são as vantagens dessa curadoria automática de conteúdos? E as desvantagens?

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

MODERNA

Artistas montam playlist *com músicas em homenagem ao aniversário de Recife e Olinda*

Personalidades de Pernambuco elegem as canções que são a cara de Recife e Olinda

Estar na cidade, fruir do espaço urbano é um modo de atuação que envolve a partilha de afetos imaginários. A música é uma forma de inventar esses espaços e sentimentos. No dia do aniversário de Recife e Olinda (479 e 481 anos, respectivamente), perguntamos a artistas: qual música faz lembrar essas cidades pernambucanas e por quê? Juntamos tudo e criamos a *playlist Músicas para Recife e Olinda* [...].

PLAYLIST

Músicas para Recife e Olinda
jc_pe

Da Lama ao Caos
Chico Science, Nação Zumbi • Da Lama ao Caos

Movimento da Cidade
Ary Lobo • Ary Lobo

Festejem
Banda Eddie • Sonic Mambo

Nosso Ninho de Amor
Banda Labaredas • 20 Super Sucessos: Banda Labaredas

Qualé Mago
Junio Barreto • Junio Barreto

La Belle de Jour
Alceu Valença • 2 em 1

Para um Amor no Recife
Paulinho da Viola • Coração Leviano

A Cidade
Chico Science, Nação Zumbi • Da Lama ao Caos

Faaca
Mombojó • Nadadenovo

Eu tenho pressa
Devotos do Ódio • Agora Tá Valendo

Recife Minha Cidade
Reginaldo Rossi • Nova Bis – Reginaldo Rossi

Folia de Rei
Baiano e os Novos Caetanos • Baiano e os Novos Caetanos

Baby Doll de Nylon
Karyne Alexandrino • Solteira Producta

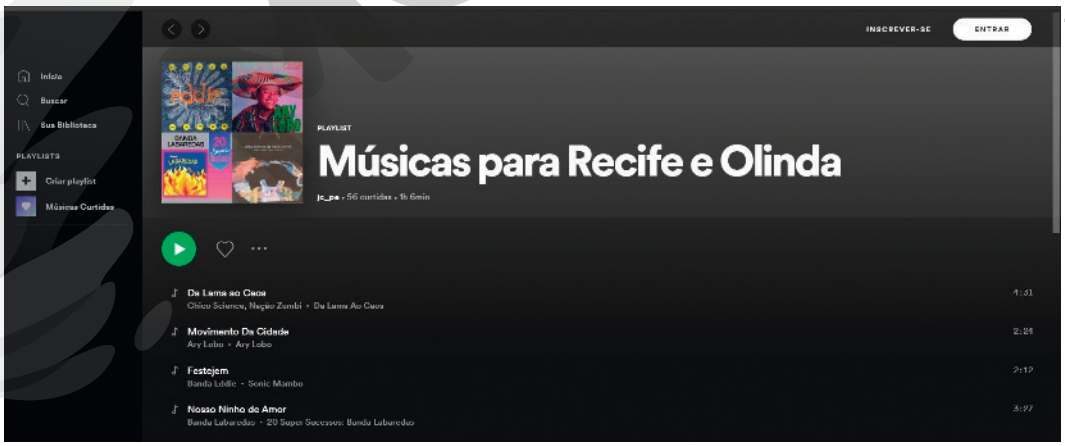
Olinda
Alceu Valença • Amigo da Arte

Pelas Ruas que Andei – Ao Vivo
Alceu Valença • O Grande Encontro (Ao Vivo)

Leão do Norte (*feat.* Lenine)
Elba Ramalho, Lenine • Leão do Norte

Frevo Nº 2 do Recife
Marisa Gata Mansa • Encontro com Antonio Maria

Olinda, Cidade Eterna
Guerra Peixe • Sedução do Norte



FOTOS: REPRODUÇÃO

Da lama ao caos, de Chico Science e Nação Zumbi. Escolhida pelo diretor teatral Pedro Vilela:

"Acho o Chico nosso grande poeta contemporâneo. Uma figura que conseguiu ler com profundidades as artérias de nossa cidade. Sei que estamos diante de uma data celebrativa, mas é preciso estarmos sempre atentos às questões que ela nos impõe. 'Quanto mais miséria tem, mais urubu ameaça', ele diz. Celebremos e estejamos atentos às forças que tentam dominá-la. A cidade é das pessoas".

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

Movimento da cidade, de Luis Boquinha, por Dona Cila do Coco. Escolhida pelo cantor e compositor Juliano Holanda:

"A música foi gravada por Ary Lobo, mas a versão [por] que tenho o maior carinho e admiração foi a feita por Dona Cila do Coco. Dona Cila é uma das maiores cantoras do estado e conheceu o compositor quando ainda era jovem. A melodia é muito inventiva e a letra invoca imagens muito belas: 'o relógio dos Correios ganhando sem trabalhar' ou 'e o camelô faz seu mapa, porém quando avista o rapa sai correndo sem parar'. Urbano e atemporal".

Festejem, de Eddie. Escolhida por Missionário José, baixista da Mombojó:

"Uma das coisas mais bacanas de acompanhar o começo do Movimento Mangue em Recife e Olinda foi ver as pessoas se deslocando de todos os cantos da cidade para todos os outros em torno de uma instigação comum de ouvir música e fazer festa. 'Festejem', da Eddie, pra mim é uma espécie de hino oficial dessa instiga coletiva que é a cara das cidades até hoje".

[...]

ALBUQUERQUE, Gabriel. Artistas montam *playlist* com músicas em homenagem ao aniversário de Recife e Olinda. *Jornal do Commercio*, Recife, 12 mar. 2016. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cultura/musica/noticia/2016/03/12/artistas-montam-playlist-com-musicas-em-homenagem-ao-aniversario-de-recife-e-olinda-225617.php>. Acesso em: 6 jun. 2020.

Biblioteca cultural

FRED JORDÃO

O cantor e compositor Chico Science (1966-1997), com a banda Nação Zumbi, foi o precursor do inovador movimento Manguebeat, que associou o maracatu e outros ritmos regionais à música eletrônica, ao *hip-hop* e ao *rock*. O movimento colocou foco nas questões sociais do país, sobretudo de Recife e entorno. Que tal ouvir o álbum *Da lama ao caos* (1994)?

Forme um grupo com mais quatro colegas para criar uma *playlist* de músicas comentada. Embora esse gênero possa trazer os comentários em vídeo ou áudio, nesta atividade serão produzidos textos escritos.

1. **Iniciem escolhendo o critério que determinará a seleção das músicas.**
2. **Cada um de vocês deverá selecionar duas músicas e apresentá-las ao grupo, que validará ou não a escolha considerando sua coerência com o critério.**
3. **Após a confirmação, cada integrante deverá realizar uma pesquisa, em fontes confiáveis, para obter informações sobre o contexto de produção da canção, seus compositores e intérpretes, características da letra e da melodia etc. Se possível, façam a pesquisa nos *sites* oficiais dos artistas.**
4. **O passo seguinte é a elaboração do comentário, que deve apresentar as informações pesquisadas de modo preciso e articulado. Não ultrapassem oito linhas em cada comentário.**
5. **Cada integrante deverá ler seus comentários para o grupo e receber sugestões de aprimoramento do conteúdo e da linguagem.**
6. **Em grupo, vocês deverão produzir um parágrafo de apresentação que revele o critério de seleção das músicas.**
7. **A última etapa envolve o uso de ferramentas digitais: montem a lista com os comentários e os *links* para as várias músicas. A atividade será postada no *blog* da turma, mas vocês também podem optar por inseri-la em um serviço de *streaming*.**

Se houver possibilidade, sugira aos alunos que acessem as *playlists* e postem comentários elogiando a escolha e/ou propondo a inclusão de novas músicas.

EXPERIMENTANDO +

LEITURA 3

Nesta segunda parte do capítulo, os alunos entrarão em contato com textos que colocam em debate algumas das novas formas de publicidade em mídias digitais e suas relações com as formas de curadoria a que se assemelham, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades EM13LP41 e EM13LP44. Além disso, propomos a retextualização da resenha escrita em **Experimentando ser crítico**, o que permite o exercício de outras formas de expressão de apreciação, como o *vlog* ou o *podcast*, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades EM13LP45 e EM13LP53.

A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP44, que prevê a análise de formas contemporâneas de publicidade, observando as estratégias de engajamento e os mecanismos de persuasão, com o fim de tornar o consumo mais consciente.

Leia, a seguir, a transcrição de parte de um "publi", como são chamados os conteúdos publicados em mídias digitais mediante pagamento por artistas, editoras, marcas ou agências. Veja também algumas imagens do vídeo produzido pela *booktuber* Isabella Lubrano.

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

MODERNA

CANAL LER ANTES DE MORRER

Oi, gente, tô aqui aproveitando um restinho de sol pra gravar pra vocês aqui na frente dessa árvore de Natal. Hoje é dia de eu mostrar pra vocês o novo lançamento da editora Antofágica, que é superparceira aqui do canal, então esse publi é pra mostrar *Um conto de Natal*, a novíssima edição desse clássico do Charles Dickens... Eu acho que já é a terceira vez que eu falo de *Um conto de Natal* aqui... no canal. Tem certos livros que são como... o filme *Esqueceram de mim*: você pode ficar o ano inteiro sem assistir, mas, chega na época do Natal, dá aquela vontadezinha.

CANAL LER ANTES DE MORRER

Comigo acontece isso com *Um conto de Natal*, que não é meu livro favorito do Charles Dickens, falei disso recentemente, eu adoro esse autor e sou muito fã dos romances dele, dos grandões. Eu resenhei esse ano pra vocês o *Tempos difíceis*, já falei sobre *Um conto de duas cidades*, também Ainda não falei sobre ele, mas ainda quero resenhar pra vocês o *Grandes esperanças*, que eu li na época da faculdade e amei, mas chega na época de Natal e eu fico com vontade de matar a saudade dessa obra que tá sendo lançada agora, essa nova edição... éé o que me chamou atenção dessa vez não foi tanto a capa, apesar dela ser bonita, foi mais um projeto do Pedro Inoue, que faz muitas das capas da editora Antofágica, eu gostei do projeto na parte interna, do miolo do livro, que poucas vezes eu vi tão, tão bem-feito, com tanto bom gosto... Veja que coisa maravilhosa, tudo isso é feito à mão. Eu preciso dar os créditos do ilustrador, é o Guilherme Petreca, ele que fez essas belíssimas ilustrações que recheiam toda a história... Deixa eu mostrar pra vocês aqui do que que eu tô falando... são ilustrações que percorrem todo o livro e são esplêndidas... Eu acho que a experiência de ler *Um conto de Natal* nessa edição vai ser ainda mais deleitosa [...]

CANAL LER ANTES DE MORRER

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eEf6RIS1wYE>. Acesso em: 6 jun. 2020.

Se for possível, exiba o vídeo aos alunos para que possam examinar a situação comunicativa original, em que se complementam várias semioses. É uma boa oportunidade para, comparando-o com o vídeo sobre o *game* (**Leitura 1**), discutir a diferença entre as atividades de leitura em voz alta e a fala, destacando o processo de planejamento desta, que se faz diante do interlocutor. Aproveite também para chamar a atenção para aspectos paralinguísticos (tom de voz, volume, pausas etc.) e cinésicos (direção do olhar, expressão facial etc.). Caso queira ler sobre o tema, sugerimos o capítulo "A intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor em sala e aula", de Débora Pedrosa Souza (SANTOS, Maria Francisca Oliveira, org. *Os elementos verbais e não verbais do discurso em sala de aula*. Maceió: UFAL, 2007), que apresenta e sistematiza informações sobre a linguagem não verbal. Caso não seja possível, combine com um aluno a leitura prévia para que ele se familiarize com as marcas de oralidade da fala de Isabella Lubrano e possa fazer uma leitura fluente e expressiva do texto para os colegas. Nesse caso, descarte a questão 3.

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

Por dentro do texto

1a. Ela cumprimenta o público de maneira informal, como se estivesse em uma situação de conversa, e retoma marcas de interlocução, como pronomes ("vocês") ou formas imperativas de verbos ("veja").

1b. Ao mostrar a edição para seu público, a *youtuber* consegue familiarizá-lo com o objeto de que fala e apresentar as ilustrações internas que indicam o cuidado com que a edição foi preparada.

1. Responda a algumas questões sobre a composição do vídeo e a atuação da *booktuber*.

a) Como ela cria uma interlocução com seu público no início e no decorrer do vídeo?

b) Com qual objetivo ela manuseia a edição do livro enquanto fala?

c) Isabella insere um trecho do filme *Esqueceram de mim* quando faz referência a ele. Quais são os objetivos dessa inclusão?

d) Se você estivesse produzindo esse vídeo, incluiria outros recursos? Se a resposta for negativa, explique o motivo. Se for positiva, cite os recursos.

2. Você considera a linguagem empregada pela *booktuber* adequada à situação de comunicação? Justifique sua resposta.

3. Analise o ritmo da fala de Isabella, a altura da voz e a pronúncia das palavras. Na sua opinião, eles favorecem a interação entre ela e seu público? Por quê?

4. Ao mencionar que, entre as obras de Charles Dickens, *Um conto de Natal* não é sua favorita, Isabella desloca a mão da direita para a esquerda e franze o rosto (figura 2). Com base nesse exemplo, explique qual é, em geral, nas comunicações orais, a função dos gestos que acompanham as falas.

5. Considerando que o livro *Um conto de Natal* já teve diversas edições brasileiras, qual argumento a *booktuber* utiliza para recomendar essa edição específica? De que maneira esse argumento se associa ao fato de o conteúdo apresentado constituir um "publi"?

5. A *booktuber* argumenta que nunca viu um projeto gráfico "tão bem-feito", com tanto cuidado e bom gosto, o que justifica a compra ou a leitura daquela edição específica e atende ao objetivo publicitário do conteúdo divulgado.

E SE A GENTE... FIZESSE UM VÍDEO?

4. Os gestos, em geral, são redundantes, ou seja, eles reforçam as ideias que são transmitidas pelas palavras.

Comente que essa complementação entre texto verbal e aspectos cinésicos (gestos, direção do olhar, movimentos da cabeça etc.) é esperada; portanto, em uma apresentação oral, o falante precisa cuidar disso, evitando tanto a ausência de tais elementos quanto o excesso deles.

Produzindo o vídeo

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Nesta etapa, você produzirá uma nova versão da resenha escrita para **Experimentando ser crítico**, adequando-a a outra situação comunicativa: um vídeo. Aproveite as reflexões sobre o vídeo de Isabella Lubrano realizadas na atividade anterior, mas lembre-se de que a resenha e o "publi" são gêneros com finalidades distintas.

Para iniciar o processo, reflita sobre as seguintes perguntas:

- Do ponto de vista da língua, que diferença você notou entre as resenhas de Francesca Angiolillo e Isabella Lubrano? Ambas são igualmente formais? Seguem as formas linguísticas prestigiadas? Usam gírias e expressões coloquiais?
- Como é feita a interação com o interlocutor? Elas parecem "conversar" com quem leu/acessou a resenha?
- O público entra em contato com Francesca por meio de suas palavras. E com Isabella? O que mais está presente na sua forma de comunicar?
- O texto escrito permite várias reelaborações antes de alguém o ler. Isso também é possível em um vídeo como o que foi produzido por Isabela?

Agora, prepare o seu vídeo, considerando as seguintes orientações:

Fala

A atividade não precisa de correção; as questões destacam aspectos que precisam ser levados em consideração na produção do vídeo.

Uma situação de fala pública requer alguns cuidados. Procure falar com naturalidade, aproveitando recursos como expressões faciais e modulação da voz. Evite gesticular em excesso e repetir movimentos que possam desviar a atenção do público, como mexer nos cabelos ou coçar o rosto, por exemplo. Pronuncie as palavras com cuidado, mantendo um ritmo que não seja nem acelerado nem monótono. Procure enfatizar as palavras centrais, aumentando ligeiramente o tom de voz ou usando gestos para acompanhá-las.

Dica de professor

A inclusão de trechos de obras produzidas por outras pessoas é possível se o objetivo do vídeo for educativo ou se a parte incluída for muito pequena e não constituir a essência do que será divulgado. Para vídeos comerciais, é preciso solicitar autorização.

Comente que o uso da cena de *Esqueceram de mim* é breve e não é central. Além disso, a *youtuber* incluiu os créditos (título do filme, ano de lançamento e diretor).

É lógico!

A questão 3 trata da *performance* da falante em uma situação de comunicação oral como produtora de "publi" ou de resenha. Elabore um algoritmo que possa orientar a avaliação da comunicação nesses gêneros.

Veja gabarito no **Suplemento para o professor**.

1c. Além de diversificar o "publi", tornando-o mais atraente, a inclusão tem efeito argumentativo, porque o valor positivo das reexibições do filme transfere-se para o livro, que também não é uma novidade.

1d. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem, por exemplo, a leitura de um trecho da obra.

Estimule os alunos que responderam negativamente a defender seu ponto de vista: eles não incluiriam novos recursos por considerar que não trariam contribuições para a comunicação? Ou responderam considerando alguma possível dificuldade com a tecnologia? Nesse caso, estimule o contato com tutoriais disponíveis na internet, que podem familiarizá-los com recursos interessantes.

2. Resposta pessoal. Os alunos devem observar que a situação de comunicação tem formalidade média, portanto espera-se uma linguagem monitorada, mas descontraída.

Aproveite para enfatizar que o vídeo de uma resenha ou "publi" em um provedor ou canal de vídeos é uma comunicação pública que não se confunde com uma conversa, mas também não tem o *status* de uma comunicação formal. Espera-se, portanto, uma linguagem monitorada, em que os desvios em relação à norma-padrão sejam aqueles vistos na linguagem coloquial dos falantes considerados cultos, mas descontraída e próxima do público jovem.

3. Resposta pessoal. É provável que os alunos digam que o ritmo, a altura da voz e a pronúncia favorecem a interação porque permitem entender o que ela expõe sem tornar a fala monótona.

Amplie a discussão perguntando se há diferença entre a recepção de um vídeo como esse e uma aula ou tutorial, por exemplo. Eles devem concluir que a forma de expressão é determinada por características pessoais, mas é preciso ter em mente a condição do ouvinte de acompanhar o fluxo das ideias. Em uma aula ou em um tutorial, o aluno precisa assimilar as ideias (além de fazer anotações) para que possa aprender certo conteúdo ou colocar algo em prática, o que pressupõe mais cuidado com a inteligibilidade do que é dito.

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

MODERNA

Você deve usar uma linguagem descontraída, mas monitorada. Algumas marcas de oralidade poderão aparecer, mas não exagere no uso de marcadores conversacionais (tá?, né?) e evite gírias.

Interação com o público

Reflita sobre a interação com seus espectadores. Como será o cumprimento e a despedida? Você pedirá curtidas ou comentários? Conversará com o público durante a exposição? Vai manusear o objeto de que trata?

Conteúdo

Organize seu raciocínio antes de começar. Se for o caso, escreva a sequência de tópicos que você quer abordar em um papel grande para que possa ler a distância, sem que ele apareça na cena. Em um vídeo como o que você vai produzir, é comum que ocorram repetição de ideias e retomadas para esclarecimento ou acréscimo de dados, mas a linha de raciocínio deve ficar clara e o espectador não pode ter a impressão de que a fala é improvisada e que você não sabe como desenvolvê-la ou finalizá-la.

Lembre-se de que você precisa familiarizar o público com o objeto cultural e apresentar argumentos suficientes para convencê-lo da validade de sua recomendação.

Filmagem

A gravação de um vídeo pode ser feita com equipamentos simples, mas é preciso cuidar de alguns aspectos importantes: o ambiente deve estar iluminado e silencioso, e é desejável que você grave em um lugar que remeta ao seu conteúdo – um pôster de instrumentos musicais ao fundo, por exemplo, pode ser um elemento interessante se o seu vídeo trata de um *show* musical. Se necessário, peça ajuda a um colega para fazer o enquadramento da imagem e apertar o botão para iniciar e finalizar a gravação.

Edição

É possível baixar gratuitamente alguns *softwares* de edição de vídeos. Caso não tenha um, instale-o em seu computador para que você consiga fazer cortes, incluir trechos ou corrigir problemas técnicos (trechos com voz muito baixa, imagem cortada etc.).

Se você não dispõe de equipamentos para essa edição, não se preocupe. Procure fazer a melhor filmagem possível com o celular e, se houver algumas falhas, vá em frente. Mesmo *booktubers* experientes às vezes reformulam, diante do espectador, passagens de que não gostaram.

Pronto! É hora de mostrar seu trabalho e ver as produções dos colegas. O professor orientará a etapa de exibições, que será finalizada com uma roda de conversa sobre essa experiência.

É lógico!

Os blocos de orientações subdividem o problema – produzir um vídeo – em subproblemas: definir o conteúdo, executar a *performance*, filmar e editar. A decomposição do problema permite soluções mais eficientes.

Tá ligado!

No capítulo 1 desta unidade, são abordados conceitos da linguagem audiovisual que podem interessá-lo.

ANIWHITE/SHUTTERSTOCK

Postando no *blog*

Você pode escolher entre postar essa resenha e aquela produzida para **Experimentando ser crítico**. Uma equipe de editores ficará responsável por receber e organizar o material que será publicado no *blog*. Para isso, ela vai redigir uma breve apresentação da atividade e fazer uma lista com a identificação do material – título da resenha, objeto cultural analisado, autor e *link* para o acesso.

MODERNA

LEITURA 4

Algumas pessoas desaprovam o fato de os *booktubers* cobrarem para divulgar leituras, entendendo que isso limita sua liberdade para fazer críticas. O artigo de opinião a seguir, publicado pelo jornalista Ruan de Sousa Gabriel na revista *Época*, discute essa ideia.

Esta atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP36, que indica a relevância de analisar os interesses que movem o campo jornalístico, inclusive em função dos impactos das tecnologias digitais de informação e comunicação. Além disso, a exploração de um artigo de opinião oferece a oportunidade de uma atividade de leitura mais exigente, com foco na análise de posicionamento e argumentos e dos efeitos de sentido promovidos pelas escolhas do produtor do texto, tópicos associados às habilidades EM13LP05 e EM13LP06. Se achar necessário, organize a turma em trios para a elaboração das respostas.

Custa falar mal?

A boa crítica talvez não seja aquela que não tenha medo de falar mal, mas a que aceita ser questionada por um texto

Nos últimos dois fins de semana, discussões sobre crítica literária tomaram os rincões do Twitter. No domingo da semana passada, dia 12, discutiu-se o ensaio que Camila von Holdefer publicou na "Ilustríssima" em defesa da "crítica hostil". Camila criticou a suposição de que a crítica negativa seria "um exercício vazio, nocivo ou datado". Como sempre, houve quem aplaudisse a defesa de uma crítica literária que não teme ferir os sentimentos de escritores sensíveis e quem argumentasse que crítico literário não é jurado rabugento de *reality show*. O que animou esse último fim de semana foi a "treta dos *booktubers*". O escritor Ronaldo Bressane divulgou um *e-mail* trocado com um *booktuber* que só resenharia o livro dele "após aprovação de orçamento".

Esse *booktuber* cobra entre R$ 2 mil e R$ 5 mil para divulgar um livro. Alguns comentários sobre o livro em um "vídeo coletivo [com outros dois livros]" custam R$ 2 mil. Por R$ 3 mil, o escritor ainda descola divulgação da capa e da sinopse do livro no Facebook, no Instagram e no Twitter — o *booktuber* tem mais de 60 mil seguidores no Facebook, mais de 74 mil no Instagram e quase 20 mil no Twitter. Além de quase 288 mil inscritos em seu canal no YouTube. Os R$ 5 mil compram um vídeo individual, de cinco a dez minutos, e divulgação completa nas redes sociais. No *e-mail*, o *booktuber* garantia que seus comentários seriam "pessoais, sem interferência do autor/editora".

Como sempre, houve quem se escandalizasse com a capacidade de cobrar por uns comentários literários. O prazer da leitura já não é recompensa suficiente? Não é meio indecente — um pecado, talvez — misturar poemas e moedas? Ninguém pode servir a dois senhores. Não podeis servir à literatura e ao dinheiro. E houve quem se lembrasse de que ninguém paga boletos com versos de Fernando Pessoa ou ensaios criativos sobre os contos de Borges. O escândalo com a gula dos vídeo-resenhistas repetia aquela antiga crítica ao próprio ofício dos *booktubers*: quem são eles para falar de literatura? E ainda mais num formato tão baixo como um vídeo no YouTube? Ok, quem poderia então falar de literatura — e onde? Todos sabemos a resposta. Críticos sisudos naqueles suplementos literários que acompanham os jornais aos sábados (e que não existem mais). Esses críticos, sim, sabem que o prazer do texto vale mais do que dinheiro.

Mas os resenhistas dos jornais também não escrevem de graça. É claro, eles não são pagos pelos próprios escritores ou pelas editoras, mas pelo dono do jornal, o que (a princípio) lhes dá mais independência. O resenhista de jornal colabora para uma empresa e às vezes tem até um patrão. O *booktuber* é um empreendedor que presta um serviço. O escritor é seu cliente. Será que ele pode desagradá-lo? A "treta dos *booktubers*" foi um pouco sobre qual é a exata definição do serviço que eles prestam (se publicidade ou crítica) e um pouco sobre as dificuldades de manter a independência intelectual quando há dependência financeira. É tranquilo para um *booktuber* falar mal do livro de um escritor que acabou de transferir R$ 5 mil para a conta dele? Não existe a tentação de agradar o cliente, aquele papo "servir bem para servir sempre"? Destroçar os livros de seus escritores-clientes pode ser ruim para os negócios. Mas elogiar todo mundo que paga não pega bem com o público, que pode trocar esse *booktuber* por um improvável resenhista de jornal. Talvez haverá sempre algo de nebuloso no negócio dos *booktubers*: eles fazem divulgação ou uma nova modalidade de crítica literária, mais em sintonia com os novos tempos?

No fim desse domingo literário, os tuiteiros tinham chegado a um acordo: o *booktuber* pode cobrar por resenha, mas deve deixar isso claro para seus seguidores. A "treta dos *booktubers*" me levou a reler o texto da Camila von Holdefer

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

EDIÇÃO DOCENTE

na *Folha de S.Paulo*, assunto do domingo anterior. Suspeito que as discussões dos dois fins de semana sejam sobre a mesma coisa: custa falar mal? E mais: precisa falar mal? A crítica mais corajosa é mesmo aquela que puxa a orelha dos autores que erram na regência dos verbos ou no destino dos personagens? O ensaio da Camila é uma boa declaração de princípios: um crítico não deve ter medo de criticar, de apontar inconsciências, de afrontar. Mas será que a crítica hostil também não é um pouco problemática — e talvez ultrapassada?

O louvor à "crítica hostil" me parece entronizar o crítico num lugar de "juiz do gosto". A literatura se torna um lugar a ser atingido. Para merecer uma boa resenha — um "excelente", um "muito bom", quatro ou cinco estrelas —, um escritor deve saber usar bem as vírgulas, não abusar dos advérbios terminados em "mente" e tomar cuidado com as metáforas. Ou seja: para ser boa literatura, a literatura deve se submeter a algumas regras, se esforçar para atingir determinados padrões. Mas a boa literatura não é muitas vezes aquela que subverte as regras e tortura as palavras para que elas digam algo de novo? Dostoiévski e Roberto Arlt foram repetidas vezes acusados de praticar uma escrita rude e sem brilho, mas alguém ainda duvida que eles foram escritores fantásticos?

O crítico hostil é um pouco defensivo, pratica uma leitura rancorosa e lê romances com um lápis afiado à mão, pronto para corrigir os erros de escritores indolentes. Ele sabe todas as respostas. Mas o que acontece quando a literatura inventa novas perguntas? Não acho que a boa crítica precisa ser implacável, como o pai de Kafka. Em vez de lutar com o texto, o crítico pode brincar com ele — um pouco de promiscuidade também vale. Uma briga só serve para medir a força ou o preparo técnico de alguém. Quem entende de criatividade é a brincadeira. Um bom crítico dialoga com o texto, formula perguntas à medida que a leitura avança e, sobretudo, permite que o texto também o questione, o escandalize, o irrite. Como disse um amigo meu, "boa crítica talvez seja aquela que prolonga e recoloca a obra em outros termos — para o bem ou para o mal". Fiquei pensando se recolocar uma obra em outros termos também não é permitir ser recolocado, ou seja, concordar que a literatura nos deixa desconfortáveis, sem resposta, com raiva. Aceitar essa posição desconfortável e abandonar as luvas de boxe na hora da leitura não significa se contentar com uma crítica pouco rigorosa ou condescendente, mas entender que o crítico não é nenhum juiz. Um crítico menos interessado em argumentar contra ou a favor de um livro e mais curioso quanto à qualidade e à inteligência das perguntas que um texto é capaz de formular me parece ser um crítico mais corajoso e capaz de instigar outras pessoas à prática da leitura — não importa se ele exercita essa curiosidade no papel ou num vídeo no YouTube.

GABRIEL, Ruan de Sousa. Custa falar mal? *Época*, São Paulo, 2 ago. 2018. Disponível em: <https://epoca.globo.com/custa-falar-mal-1-23000764>. Acesso em: 7 jun. 2020.

GALVÃO BERTAZZI

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

Por dentro do texto

1a. Por não depender do recebimento de dinheiro direto de escritores ou editores, o crítico de jornal se sentiria mais livre para criticar ou elogiar as obras resenhadas.

1. O articulista Ruan de Sousa Gabriel diferencia os *booktubers* dos críticos de jornais considerando a maneira como ganham dinheiro.

a) Por que se costuma afirmar que a forma de remuneração dos críticos de jornais lhes garante maior independência?

b) Qual expressão, usada no quarto parágrafo, indica uma ressalva a essa independência? Qual ideia deve ser inferida a partir dessa ressalva?

2. O autor aponta que uma solução para o impasse em relação à forma como *booktubers* se financiam é a exigência de que informem quando o conteúdo é publicitário. Como a produtora do "publi" estudado (Leitura 3) resolveu isso?

3. No contexto do artigo, a pergunta "Custa falar mal?" (quinto parágrafo) apresenta dois sentidos possíveis.

a) Quais são eles? O verbo pode ser entendido com o sentido de "ter preço" ou de "representar uma dificuldade".

b) A troca de "Custa falar mal?" por "Precisa falar mal?" sinaliza a mudança na linha argumentativa do texto. Qual tema estava sendo exposto antes? Qual passa a ser abordado?

c) O articulista questiona a validade da "crítica hostil". Explique, com suas próprias palavras, qual é a alternativa proposta pelo crítico.

d) Segundo o artigo, o crítico hostil está "pronto para corrigir os erros de escritores indolentes". Qual é o sentido de "indolente"? Como o leitor deve entender a atribuição dessa característica?

4. Releia o último parágrafo do artigo. Qual é a posição final de Ruan de Sousa Gabriel a respeito dos *booktubers*?

O autor afirma que tanto *booktubers* quanto resenhistas que publicam na mídia impressa têm importância, desde que sua crítica estimule as pessoas à prática da leitura.

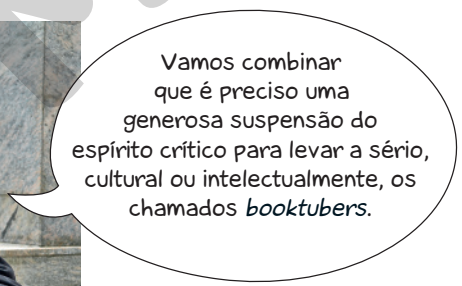
Investigue

Embora seja verdade que os suplementos literários dos jornais tenham diminuído em quantidade e tamanho, eles não deixaram de existir. O *Diário Oficial de Pernambuco* conta com o prestigiado "Suplemento Pernambuco", e o *Diário Oficial da Paraíba* publica o "Suplemento Literário Correio das Artes", o mais antigo do país. Pesquise se, no seu estado, são publicados cadernos de cultura ou suplementos que tratem de obras artísticas e observe se eles abordam a produção cultural local, nacional ou internacional.

Bate-papo de respeito

Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

PEDRO CARRILHO/FOLHAPRESS



Paulo Roberto Pires, jornalista e professor de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

PIRES, Paulo Roberto. A impostura *booktuber*. *Época*, São Paulo, 23 ago. 2018. Disponível em: <https://epoca.globo.com/paulo-roberto-pires/a-impostura-booktuber-23004427>. Acesso em: 7 jun. 2020.

O que provavelmente motivou o posicionamento do professor? Você concorda com a opinião expressa por ele? Forme grupos para discutir a questão, levando em conta a reflexão que você fez ao longo deste capítulo.

1b. A expressão "a princípio", que sugere que a independência é uma expectativa, mas não está sempre garantida.

2. A *booktuber* Isabella Lubrano mencionou que o conteúdo do vídeo é "publi", ou seja, que a divulgação daquela obra foi feita mediante pagamento e afirmou que a editora era parceira do canal.

3b. O artigo vinha discutindo a atividade dos avaliadores que cobram para emitir uma opinião sobre uma obra e passa a abordar as críticas feitas por especialistas que, segundo o texto, fazem uma avaliação equivocada da literatura.

Fala aí!

O Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) determina que todo vídeo publicado no YouTube seja explícito quanto ao fato de veicular conteúdo publicitário. Você julga que uma advertência como a feita por Isabella Lubrano é suficiente para que os espectadores assistam aos vídeos com distanciamento crítico? Por quê?

Fala aí! É importante que a discussão considere que produzir "publis" é uma atividade legítima. Eles podem, porém, dizer que seria importante uma sinalização mais efetiva, como a manutenção de algum recurso gráfico ao longo do vídeo marcando essa finalidade. Pergunte o motivo dessa preocupação para que eles reflitam sobre uma leitura crítica, que questione o conteúdo em função dos objetivos do material.

3c. O autor propõe, como alternativa, uma crítica que, em vez de apresentar defeitos dos livros com base em uma ideia preconcebida de literatura, permita que eles criem formas diferentes de fazer literatura e coloquem em questão novos temas, sob novas perspectivas.

3d. "Indolente" tem o sentido de "preguiçoso", "desleixado", e sua atribuição deve ser entendida como uma forma de ironia, pois a palavra não representa o ponto de vista do articulista; ele está reproduzindo o que supostamente pensa o crítico hostil.

Investigue. Além dos cadernos citados, os alunos podem mencionar suplementos, como o "Suplemento Literário de Minas Gerais", publicado pela Biblioteca Pública Estadual, o "Estado da Arte", publicado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, o "Maracajá", publicado pelo jornal *O povo*, do Ceará, o "Nódoa no Brim", publicado pela Universidade do Estado de Mato Grosso etc.

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

MODERNA

Nosso clube de leitura e outros tantos

A atividade permite, no universo escolar, a identificação de afinidades e o fomento de comunidades por meio da criação de clubes. Ela possibilitará a ampliação do saber sobre si e a vivência de práticas colaborativas, como prevê a habilidade EM13LP20, e envolverá a participação em eventos culturais e a seleção de obras para acervo pessoal, como propõem as habilidades EM13LP47 e EM13LP51.

Vocês já ouviram falar em "clubes juvenis"? Em escolas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, os estudantes se agrupam para discutir temas e desenvolver projetos de seu interesse. Nesta atividade, propomos a formação de clubes na escola para que vocês tenham um espaço em que possam compartilhar e discutir, de maneira constante, os objetos culturais de sua preferência.

Etapa 1 – A idealização do clube

Se houver interesse dos demais professores, pode-se propor a formação de clubes dedicados a outros temas (clube de ciências, clube de desafios matemáticos, clube de fotografia etc.), de modo a engajar mais alunos.

O que é um clube?

O clube consiste, fundamentalmente, na reunião regular de alguns membros para a discussão de suas experiências com objetos artísticos. Para que todos tenham a oportunidade de apresentar suas próprias opiniões, é necessário restringir o número de alunos que compõem cada clube. O número ideal gira em torno de 15 integrantes. Se for maior, considere formar dois grupos com o mesmo interesse.

Quantas vezes o clube se reúne?

As reuniões podem ser feitas semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, de acordo com as necessidades específicas de cada grupo. Um clube para discutir romances, por exemplo, pode considerar desejável reunir-se apenas uma vez por mês, para que todos tenham tempo de fazer suas leituras, ou uma vez por semana, para garantir um espaço e um tempo em que as leituras poderão ser feitas. Clubes de música, por outro lado, podem preferir reunir-se toda semana e garantir o contato integral de todos com as canções ou álbuns que serão discutidos. Os membros do clube definem as regras mais adequadas a suas necessidades.

Vamos fazer um clube de quê?

O primeiro passo para a formação dos clubes é identificar os interesses que possam engajar sua comunidade escolar. Para isso, discuta com seus colegas algumas das possibilidades e procure avaliar o grau de engajamento que cada uma pode despertar. Há diversos clubes de leitura espalhados por todo o mundo, alguns ligados a gêneros ou autores bem específicos – clube de leitura de romances de ficção científica, de obras da autora J. K. Rowling (da série *Harry Potter*), de poemas periféricos etc. – e outros mais gerais. Você pode aplicar a mesma lógica a qualquer manifestação artística que desperte seu interesse: filmes, música, mangás etc.

Esse projeto, embora interessante para todos, não deve ser obrigatório. Por isso, os alunos que não estiverem envolvidos na formação dos clubes podem se dedicar a documentar o processo dos colegas, produzindo, por exemplo, reportagens ou fotorreportagens que serão oferecidas aos alunos-fundadores como documento para memória.

Etapa 2 – A divulgação

É provável que não seja possível formar clubes completos em cada turma. Além disso, é desejável que haja diversidade entre os membros do clube, uma vez que ela deverá se refletir em uma diversidade de perspectivas sobre os assuntos discutidos. Por isso, vocês devem pensar em formas de montar o clube com alunos de várias turmas.

Inicialmente, entrem em contato com outras turmas do mesmo ano que também estejam desenvolvendo este projeto para verificar coincidências e combinar a fusão de grupos, se for interessante para vocês.

Depois, poderão fazer uma divulgação para o restante do Ensino Médio, convidando os demais estudantes a participar. Essa etapa precisa ser combinada previamente com os professores de outras turmas para não atrapalhar o desenvolvimento das aulas. Se necessário, esse contato pode ser mediado por seu professor.

GALVÃO BERTAZZI

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

O ideal é que, durante o processo de idealização dos clubes, alunos de diferentes turmas se encontrem para que os interessados em um mesmo objeto artístico possam criar clubes que não se restrinjam a salas específicas. Verifique se os demais professores poderiam ceder uma aula para essa etapa, na qual os alunos seriam reorganizados conforme as intenções de formação dos clubes.

MODELO

A divulgação deve ser realizada por dois membros do clube para garantir que informações importantes não sejam esquecidas. Ao fazer a divulgação, lembre-se de registrar os alunos interessados por meio de uma lista ou de um formulário *on-line*.

Etapa 3 – A primeira reunião

Para estimular a formação dos clubes e mostrar o apoio da escola, se for possível, peça novamente aos professores que cedam uma aula para essa primeira reunião, cujo caráter é criar identidade e organizar a participação. A partir daí, os alunos deverão encontrar horários alternativos.

No primeiro encontro do clube, é importante realizar uma atividade de apresentação pessoal. Mesmo que sejam colegas, é provável que vocês nunca tenham falado de seus interesses comuns, aqueles que os levaram ao mesmo clube. Contem por que gostam daquele objeto artístico e como é seu contato com ele; se são consumidores ou também produtores (por exemplo, se escrevem *fanfiction*, se têm uma banda etc.).

Definam também o nome do clube, algo que contribuirá para a identidade do grupo, e combinem a maneira como vão se comunicar (aplicativo de mensagens, por exemplo).

Nesse encontro, é importante definir os momentos mais apropriados para a realização das reuniões. Lembre-se de que a escola é um espaço coletivo, o que exigirá que se busque um horário adequado tanto para o grupo quanto para a escola.

É fundamental, ainda, garantir um espaço para seu clube. Escolham dois alunos para conversar com o diretor ou o coordenador a respeito da ideia e solicitar esse espaço, que pode ser uma sala de aula vazia no contraturno, uma área da biblioteca, um local reservado no pátio da escola etc.

Por fim, vocês deverão definir coletivamente a forma de funcionamento que mais atende às suas necessidades. Definam a periodicidade das reuniões, o objetivo de cada uma delas, a forma como as discussões deverão ser encaminhadas etc.

Etapa 4 – As reuniões

A escolha das obras a serem discutidas é um momento fundamental do clube. Todos devem apresentar sucintamente as obras que desejam debater, usando seus conhecimentos das formas de apreciação típicas dos gêneros resenha e "publi". Depois das apresentações, façam uma votação.

É recomendável que se escolha um mediador que garanta a participação efetiva de todos que desejarem se engajar nas discussões. Ele pode selecionar alguns trechos dos livros e filmes e pedir aos membros que comentem ou concentrar a discussão em um personagem específico, por exemplo. No caso das músicas, o mediador pode trazer informações contextuais do álbum que está sendo apreciado. O importante é garantir que a discussão flua. Vocês podem fazer, antecipadamente, uma escala com os nomes dos mediadores responsáveis por cada reunião.

O clube também pode criar uma página em uma rede social para continuar as discussões fora do espaço escolar. Dentro da página, podem ser criados tópicos para tratar das obras, com subtópicos para aspectos específicos delas. Se optarem por fazer isso, um dos membros deve ser o administrador da página.

GALVÃO BERTAZZI

Recado final

Caso a escola já disponha de clubes previamente formados, procure conhecê-los e tome parte em um deles. Com a saída de alunos do ciclo e a chegada de novos alunos, os clubes devem passar por mudanças em sua composição e podem exigir alterações na forma de organização. Sua tarefa, nesse contexto, é zelar por um espaço já criado e mantido em benefício da comunidade de estudantes, bem como garantir que sua vitalidade se mantenha no decorrer do tempo, em benefício também dos alunos que virão depois de você. Por isso, conheça os clubes disponíveis e suas regras de funcionamento e engaje-se na apreciação das obras. Lembre-se de que o objetivo da organização desse tipo de clube é fomentar comunidades para compartilhar gostos e identificar afinidades.

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

MODELO

CAPÍTULO

3

Virtual *vs* real: a curadoria nos jogos

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Em consonância com a BNCC, segundo a qual, no Ensino Médio, os alunos devem ser convidados a experimentar novas possibilidades de jogos e brincadeiras, neste capítulo serão propostas diversas vivências de modo que eles aprofundem o conhecimento sobre os jogos, discutindo, mais especificamente, as possibilidades de interação nas manifestações reais e virtuais. Além disso, tratamos das consequências do uso exagerado dos jogos eletrônicos pelos adolescentes e jovens, bem como dos preconceitos e estereótipos construídos sobre essas práticas, a fim de que busquem utilizá-los, como TDIC que são, de forma consciente, crítica, criativa, ética e responsável. Ao final do capítulo, espera-se que sejam capazes de qualificar os processos de escolha, realizando curadoria no processo de seleção de jogos, de acordo com suas necessidades e projeto de vida. Dessa forma, serão desenvolvidas as habilidades EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG701 e EM13LGG702.

Desde pequenos, nós jogamos: a princípio, com nossa família, depois com amigos e, por fim, na escola. Os jogos são populares e estão presentes em diferentes espaços sociais e culturais, propiciando momentos de lazer, aprendizado e diversão. Além disso, promovem a interação entre os participantes, seja nos momentos de diversão, seja durante o processo de transmissão, que, muitas vezes, ocorre de modo informal por meio de redes de sociabilidade.

Os jogos também se manifestam nas plataformas digitais, sendo chamados, nesses casos, de jogos eletrônicos, de computador, virtuais, *on-line*, *videogames*, entre outros.

É importante, diante da vasta gama de jogos que temos à nossa disposição, sobretudo os eletrônicos, termos recursos e conhecimentos suficientes para avaliá-los e escolhê-los – realizando curadoria –, de acordo com nossos interesses e necessidades, sempre de forma crítica, ética e responsável.

Vamos vivenciar e aprender com jogos na quadra e, também, em plataformas eletrônicas?

Ao longo do capítulo, todas as manifestações virtuais de jogos serão chamadas de jogos eletrônicos. Embora o jogo eletrônico também faça parte da realidade, o termo "real", no capítulo, refere-se a jogos não eletrônicos, ou seja, que não tenham interface com a realidade virtual. Como "real" é utilizado comumente em contraposição a "virtual", decidimos mantê-lo.

A representação virtual dos jogos é realizada, obrigatoriamente, em ambientes eletrônicos, como o console, o computador, o *tablet* e o celular, apresentando ao jogador uma vasta gama de possibilidades. A interatividade é mediada por um sistema eletrônico contra a inteligência artificial ou pessoas reais. Os jogos eletrônicos, diferentemente das outras categorias de jogos, por serem controlados por um sistema computacional, são formados por um conjunto de regras rígidas, com flexibilidade limitada à programação, e pouco negociáveis. As regras, porém, podem ser atualizadas e personalizadas pelo programador.

Lembra?

O jogo, como conteúdo das aulas de Educação Física, pode ser definido pelas seguintes características: uma atividade voluntária, que ocorre em determinados limites de espaço e tempo, em que os participantes definem e cumprem as regras e combinados, que podem ser alterados em comum acordo. Essa atividade tem um fim em si mesma e promove diversão e aprendizagem.

Para compreender melhor as características do jogo desenvolvidas neste capítulo, indicamos *Homo Luddens*: o jogo como elemento da cultura (São Paulo: Perspectiva, 1999), de Johan Huizinga, e *O que é sociologia do esporte* (São Paulo: Editora Brasiliense, 1990), de Ronaldo Helal.

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.

BORA PRA QUADRA?

Nosso objetivo, com esta atividade, é que os alunos experimentem jogos eletrônicos e jogos na quadra, realizando comparações quanto a voluntariedade, flexibilidade e obediência às regras; organização de espaço e tempo; e possibilidade de interação. Ao final, espera-se que sejam capazes de perceber as diferenças e semelhanças entre os tipos de jogos, ganhando subsídios para o processo de curadoria cultural.

Você já jogou *paintball?* Trata-se de um jogo cujo objetivo é capturar a bandeira da equipe adversária, ao mesmo tempo que se busca eliminar os adversários com um marcador (arma) movido a CO_2 e ar comprimido, tendo como munição bolinhas de tinta. Ele ocorre em espaços específicos destinados para a prática. Como há pouco contato físico entre os participantes e são utilizados equipamentos de proteção – máscaras e roupas apropriadas –, é uma prática segura. Os tiros, por serem feitos de bolinhas leves e com tinta solúvel em água, não machucam e não mancham a roupa.

Nesta atividade, você experimentará duas versões do jogo.

Paintball virtual

Durante a experimentação, favoreça a fruição de modo que os alunos explorem os movimentos corporais, as significações, as estratégias de jogo e as TDIC, conforme a BNCC indica nas habilidades EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG701.

Escolha um jogo gratuito de *paintball* virtual para jogar. Explore suas funcionalidades, avalie a jogabilidade, observe com atenção como os cenários são construídos e as cores usadas, verifique se o nível de dificuldade é adequado, se o jogo é indicado para a sua faixa etária e se não há violência excessiva, leia as avaliações dos usuários, entre outros aspectos. Em seguida, encontre outro jogo da mesma categoria, faça as mesmas observações e identifique as diferenças e semelhanças entre eles. Repita esse processo até encontrar o jogo que mais lhe agrada.

Nesse processo, você atuará como um curador cultural, buscando, selecionando e avaliando os diferentes tipos de jogos de *paintball* existentes.

Aproveite e desfrute esses jogos.

Considerando que os jogos de ação e tiro são muito populares entre os jovens dessa faixa etária, nesta atividade o objetivo é que os alunos realizem uma curadoria de jogos eletrônicos relacionados ao *paintball,* selecionando os que podem ser jogados *on-line* ou baixados nos computadores da escola ou celulares, com as devidas autorizações e sob a sua supervisão.
Caso seja possível, leve os alunos para a sala de informática da escola e peça que procurem pelo termo "*paintball*", em *sites* específicos de jogos, ou pelo termo "jogos *on-line* de *paintball*", nos buscadores em geral. Fique atento para que não entrem em *sites* inadequados.
Se não houver internet disponível na escola, peça que os alunos, caso tenham possibilidade, joguem em casa: no computador, no celular ou em outro aparelho eletrônico disponível. Depois, durante a aula, abra um espaço para o compartilhamento das experiências.

Tá ligado!

A resenha disponível no capítulo 2 desta unidade pode oferecer critérios para sua análise. Consulte-a!

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

Pique-queima

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Esse jogo, uma mistura de pique-bandeira com queimada, também é chamado de *paintball* das quadras. Ele possui a mesma estrutura e o mesmo objetivo de um jogo de pique-bandeira, ou seja, pegar a bandeira que está no campo do adversário e ao mesmo tempo proteger a bandeira que está em seu espaço de jogo. Quando um jogador da equipe contrária entrar em seu campo para capturar a bandeira, você pode eliminá-lo, "queimando-o" com uma bola, como no jogo de queimada. Para que o adversário seja queimado, a bola deve acertá-lo e cair no chão; se ele a segurar ou se ela bater primeiro no chão, a ação não será validada. A cabeça é "fria"; por isso, cuidado com o rosto de seu colega!

Em cada campo, haverá trincheiras de proteção para que, durante o ataque, você se proteja ou se esquive das bolas. Porém, mesmo que você esteja escondido, o adversário pode "queimá-lo"; quando isso ocorrer, você deve voltar para seu campo de defesa. Por isso, sempre avance tentando chegar rapidamente até a bandeira.

Cada time receberá 10 bolas (ou uma por jogador). Decidam, coletivamente, se elas ficarão espalhadas pela quadra ou com os jogadores. Como o jogo é muito dinâmico, os times poderão perder as bolas caso elas rolem até o campo adversário, além de poder recuperá-las ou acumulá-las. As bolas só serão redistribuídas quando o jogo reiniciar, ou seja, quando um time conseguir capturar a bandeira.

GIL TOKIO

Antes, durante e depois do jogo, conversem bastante, dentro de cada equipe, sobre as estratégias que serão utilizadas para ataque e defesa.

Além disso, nesse jogo também é possível acrescentar, modificar ou retirar alguma regra, conforme a necessidade do grupo, deixando-o mais fácil ou mais difícil. Por exemplo, pode ser decidido que todos podem "queimar" e ser "queimados" mesmo dentro de seu campo de jogo.

Roda de conversa da vivência

Peça que os alunos conversem sobre as questões em duplas e, depois, abra para discussão geral.

Em duplas, conversem sobre as questões a seguir e, depois, socializem a resposta para a turma toda.

1. Vocês jogaram o *paintball* virtual e, depois, experimentaram uma versão adaptada na quadra. De qual vocês mais gostaram? Justifiquem sua resposta.
2. Após vivenciarem as duas atividades, avaliem os seguintes aspectos de cada uma delas:
   a) Foram atividades voluntárias? Vocês as apreciaram?
   b) As regras foram flexíveis? Vocês as respeitaram?
   c) Houve limites de espaço e tempo?
   d) Como foi a interação com seus colegas?

2d. Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que, nos jogos eletrônicos, as interações são desenvolvidas com o sistema computacional ou com outro jogador; já nas atividades em quadra, a interação ocorre entre os jogadores do mesmo time e entre os adversários, tanto de forma verbal quanto de forma não verbal, pela linguagem do corpo.

2b. É necessário que os alunos compreendam que, nos jogos, há regras estabelecidas previamente pelos jogadores, que ordenam e estruturam a prática. Os participantes têm liberdade para alterá-las desde que todos estejam de acordo, não havendo necessidade de árbitros para intervir, como no esporte.
Além disso, os alunos devem identificar que as regras dos jogos eletrônicos não podem ser modificadas, pois já estão embutidas no sistema. Porém, em alguns casos, ocorrem alterações de acordo com reclamações e críticas dos jogadores, para torná-los mais equilibrados e atrativos.

1. Estimule os alunos a responder pensando em elementos como nível de interação, dificuldades experimentadas, facilidade de aprendizado, capacidades exigidas, entre outros. O objetivo, aqui, é que eles qualifiquem o processo de escolha de jogos e brincadeiras, realizando curadoria adequada.

2a. A respeito da característica da voluntariedade do jogo, eletrônico ou não, os alunos devem compreender que essa prática, fora do contexto escolar, acontece de forma espontânea e livre, não é imposto e é realizado nos momentos em que os participantes desejam. Já na escola, o jogo – um conteúdo que deve ser aprendido em todas as suas dimensões pelos alunos – pode não ser realizado de forma voluntária, seja porque os alunos não estão dispostos a participar ou não apreciam essa prática.

2c. Espera-se que os alunos concluam que sim, tanto nos jogos em quadra quanto nos jogos eletrônicos, nos quais os limites de tempo e espaço são indicados pelo sistema computacional. Comente que, nos jogos em quadra, cada partida não tinha duração predefinida, pois dependia do tempo gasto por cada time para capturar a bandeira; além disso, o espaço foi delimitado pelas linhas da quadra.
De forma geral, sobre essas características, é importante que os alunos identifiquem que o jogo poderá ser encerrado quando os jogadores não quiserem mais participar, perdendo o interesse por ele. Em relação ao limite de espaço, todo jogo ocorre em um local previamente delimitado, seja de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea.

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

Bate-papo de respeito

Marc Prensky (1946-) escreveu o livro *Aprendizagem baseada em jogos digitais*, no qual, por meio de uma linguagem divertida, apresenta uma visão prática e fundamentada sobre o uso desses jogos na educação. Vamos ver o que ele pensa sobre um dos elementos estruturais importantes dos jogos eletrônicos: a interação.

CRISTÓBAL MANUE/NEWSCOM/FOTOARENA

Foto de 2010.

PRENSKY, Marc. *Diversão, brincadeiras e jogos*: o que atrai tanto nos jogos. *In*: PRENSKY, Marc. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2012. p. 178.

> A interação apresenta dois aspectos importantes: O primeiro é a interação do jogador com o computador[...]; o segundo é o aspecto inerentemente social dos jogos – eles são jogados com outras pessoas. [...] o brincar promove a formação de agrupamentos sociais. Embora seja possível jogar sozinho, é bem mais divertido jogar com os outros. [...] Os jogadores geralmente preferem competidores humanos, e os críticos que veem os jogos de computador como uma atividade isolada deveriam estar cientes disso. Assim como a internet, os jogos de computador estão aproximando as pessoas, criando interação – embora não necessariamente cara a cara.

Sabemos que os jogos promovem a interação e a socialização, pois envolvem pessoas de diferentes idades e grupos sociais. Porém, muitos acreditam que, nos jogos eletrônicos, há impessoalidade por não haver contato com outras pessoas, somente com a máquina.

Qual é o seu ponto de vista em relação à interação nos jogos reais e eletrônicos?

! É importante que os alunos compreendam que há pontos positivos e negativos nos dois tipos de jogos, principalmente os relacionados à interação. Lembre-os, por exemplo, de que muitos jogadores de *videogame* combinam de se encontrar pessoalmente para conversar, organizar campeonatos e jogar; inversamente, há participantes de jogos de quadra que atuam de modo individualista, os chamados "fominhas". Assim, a interação depende também do modo como aproveitamos os jogos. Ao longo da discussão, traga elementos vivenciados no primeiro **Bora pra quadra?**.

LEITURA

! Os textos a seguir referem-se a pesquisas de diferentes ordens sobre os jogos eletrônicos e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem do aluno e na sua saúde. Nesta seção, serão desenvolvidas as habilidades EM13LGG502 e EM13LGG702.

Nos textos a seguir, a autora Valéria França discute diversos aspectos, positivos e negativos, dos jogos eletrônicos. Leia-os.

Texto 1

A ciência e os videogames

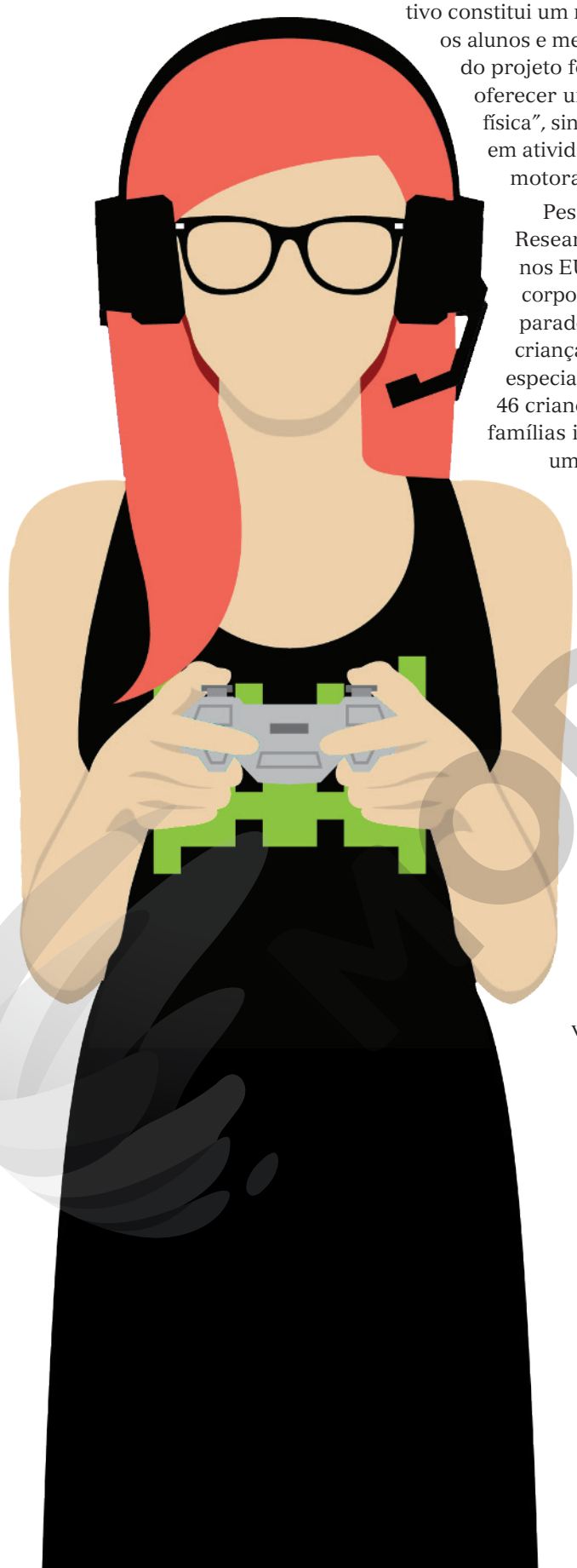
Associados a hábitos sedentários, os jogos de computador [...] atraem pesquisadores interessados em compreender seu potencial de estímulo à atividade física. Professor na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), [...] Mateus David Finco estudou os *exergames*, que captam movimentos reais do corpo do jogador, levando-os para o universo virtual, na tela. Jogos de console, os *exergames* utilizam uma plataforma periférica sobre a qual o jogador fica em pé durante os exercícios de yoga ou aeróbicos, por exemplo. Versões mais avançadas podem usar também câmera e raios infravermelhos para captar esses movimentos.

Há cinco anos, quando decidiu estruturar um laboratório de *exergames* em parceria com um colégio de Porto Alegre, Finco percebeu que, ao trocar o *joystick* pela captura dos movimentos, a indústria estava construindo uma forma diferente de interação. E, assim como *tablets* e celulares, poderia constituir nova ferramenta para a educação. "A ideia era investigar de que maneira eles poderiam contribuir para o engajamento de alunos que geralmente apresentam sinais de insatisfação na prática de atividades físicas", conta Finco.

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

MODERNA

Cada um dos 24 voluntários, de 11 a 17 anos, podia utilizar os equipamentos por 50 minutos, três vezes por semana, por seis meses. Todos foram filmados. O objetivo era registrar o desenvolvimento dos participantes, sua interação social e com os equipamentos. A partir da análise das imagens, Finco percebeu que o dispositivo constitui um recurso motivacional, que aumenta a interação entre os alunos e melhora a habilidade motora. "A principal contribuição do projeto foi mostrar como um laboratório de *exergames* pode oferecer uma alternativa para as aulas regulares de educação física", sintetiza Finco, que vê possíveis contribuições de seu uso em atividades envolvendo alunos que apresentam deficiências motoras, físicas e mentais.



ARATEHORTUA/SHUTTERSTOCK

Pesquisa recém-finalizada pelo Pennington Biomedical Research Center da Universidade do Estado da Louisiana, nos EUA, indica que jogos virtuais que exigem movimentos corporais combinados com suporte, também virtual, de preparadores físicos podem efetivamente melhorar a saúde de crianças obesas. [...] o estudo liderado por Amanda Staiano, especialista em psicologia do desenvolvimento, [...] envolveu 46 crianças de 10 a 12 anos. Metade delas e suas respectivas famílias integraram o grupo de jogadores. A outra metade, um grupo controle. Ao final de seis meses de programa, 22 das 23 famílias do grupo de jogadores haviam completado 94% das sessões de jogos e frequentado 93% das sessões de *videochats*. As crianças desse grupo conseguiram reduzir em cerca de 3% o índice de massa corporal (IMC) e em 7% seus níveis de colesterol, enquanto as do grupo controle observaram aumentos de 1% e 7%, respectivamente.

FRANÇA, Valéria. A ciência e os *videogames*. *Pesquisa Fapesp*, ed. 270, ago. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/08/03/a-ciencia-e-os-videogames/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Texto 2

A compulsão pelo jogo digital

Ficar horas imerso no universo dos *games*, sem conseguir trabalhar, estudar ou mesmo conviver socialmente são alguns dos sintomas que definem o transtorno por jogos digitais ou *videogames* (*gaming disorder*). Desde junho [de 2018], o transtorno consta como patologia na International Classification of Diseases (ICD-11), da OMS. Em outubro do ano passado, havia sido incluído no Manual de Doenças Mentais (o MSD-5), da Associação Americana de Psiquiatria. De acordo com o MSD, pode ser considerado doença quando os sintomas se manifestam durante um ano. Dependendo da intensidade, classifica-se como médio, moderado ou grave. Em geral atinge crianças e adolescentes, de 12 a 20 anos. O transtorno por jogos digitais carece de estudos. Conceituar a doença, explica o psicólogo Cristiano Nabuco, coordenador do Grupo de Dependência Tecnológica do Programa dos Transtornos do Impulso do Instituto

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

MODELO

de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da USP, foi necessário para possibilitar o avanço do conhecimento sobre o tema. Em São Paulo, desde 1996 o Hospital das Clínicas da FM-USP mantém um ambulatório para tratar da compulsão por jogos. Nos últimos 10 anos foram atendidas 400 pessoas. Para facilitar o diagnóstico, são utilizados testes internacionais, validados para a língua portuguesa, como o Game Addiction Scale, uma escala de 21 itens sobre a rotina dos jogadores. Confirmado o transtorno, os pacientes são reunidos em grupos de 12 e durante 18 semanas realizam sessões de psicoterapia. Quando necessário, são medicados. "Os *games* são apenas um recorte dos problemas de compulsão pela internet", considera Nabuco. Segundo ele, quando a internet passou a estar também disponível nos celulares, a compulsão por mensagens na rede social ou pelo acesso a jogos explodiu. "Tive um paciente jovem que chegou a passar 55 horas diante do computador, sem parar nem mesmo para ir ao banheiro."

Salah H. Khaled Jr., doutor em ciências criminais e professor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), considera equivocada a classificação da OMS. Entre outros motivos, pela inadequada comparação com jogos de azar e drogas, uma vez que *games* são produtos culturais. Para ele, *gaming disorder* pode ser definida como "patologização dos *games*". "O suposto 'vício' pode ser sintoma de outra condição, como ansiedade ou depressão, por exemplo. E a ênfase no sintoma pode deixar um problema maior sem tratamento", avalia. "A indústria farmacêutica está por trás da criação de várias 'doenças', como psiquiatras e psicólogos denunciam. Essas classificações resultam de embates históricos, não expressam verdades absolutas", observa o autor da obra *Videogame e violência: cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no mundo*. "Do mesmo modo, não existe nenhuma evidência concreta de que os *games* provoquem violência", afirma, depois de revisar a literatura sobre o tema.

FRANÇA, Valéria. A ciência e os *videogames*. *Pesquisa Fapesp*, ed. 270, ago. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/08/03/a-ciencia-e-os-videogames/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Por dentro dos textos

1. O texto 1 trata dos *exergames* e das pesquisas que vêm sendo feitas sobre o assunto.

a) O que são *exergames*?

b) De acordo com diversas pesquisas realizadas, nacional e internacionalmente, quais são os benefícios dos *exergames* para a saúde e a socialização?

c) Relacione a resposta ao item anterior com a maneira como, no início do texto, a autora caracteriza os jogos eletrônicos.

"**Associados a hábitos sedentários**, os jogos de computador [...] atraem pesquisadores interessados em compreender seu potencial de estímulo à atividade física."

d) Em sua opinião, é possível substituir a atividade física ou as aulas de Educação Física pela prática de *exergames*? Por quê?

2. O texto 2 apresenta uma nova doença, que já foi, inclusive, catalogada pela OMS (Organização Mundial da Saúde).

a) Que doença é essa? Quais são seus principais sintomas e o público mais vulnerável?

b) Quais motivos o doutor Salah H. Khaled Jr. apresenta para sustentar sua tese de que essa classificação da OMS é equivocada?

c) Em sua opinião, em determinadas situações, os jogos eletrônicos podem estar relacionados a doenças? Justifique.

3. Preencha, no caderno, o quadro abaixo, apontando aspectos positivos e negativos dos jogos eletrônicos para a saúde e a socialização.

Possíveis respostas: socialização mediada pelas tecnologias; prática de atividade física (*exergames*); criatividade; diversão; melhora nas habilidades motoras; motivação para aprender.

Pontos positivos	Pontos negativos

Possíveis respostas: pouco convívio social; exagero no tempo de jogo; vício; sedentarismo.

É lógico!

O preenchimento da tabela envolve a abstração: entre todas as consequências dos jogos eletrônicos, você precisa selecionar as que se relacionam apenas aos campos da saúde e da socialização. Em seguida, reconhecendo padrões, deve julgá-las como positivas ou negativas.

1a. De acordo com o texto, os *exergames* são jogos que transmitem os movimentos de jogadores para a tela. Pergunte aos alunos se já tiveram contato com algum jogo desse tipo.

1b. Segundo as pesquisas realizadas, os *exergames* apresentaram os seguintes benefícios: aumento da motivação e da interação social; melhoria das habilidades motoras; diminuição do IMC e do nível de colesterol de crianças obesas.

1c. Com a expressão "associados a hábitos sedentários", a autora se refere à imagem muito comum atrelada aos jogos eletrônicos, os quais são relacionados ao aumento do sedentarismo de muitos jovens, que acabam passando muitas horas jogando e não incluem atividades físicas em sua rotina.

1d. Resposta pessoal. Leve os alunos a perceber que o texto 1, apesar de valorizar os *exergames* como uma alternativa para as aulas de Educação Física, não aponta diretamente uma substituição.
Os alunos devem considerar em sua resposta que, nessa componente curricular, não se ensina apenas o aluno a experimentar as práticas corporais, mas também conceitos e valores atrelados a elas, o que os jogos eletrônicos por si só não trazem. Apesar disso, podem ser utilizados pelos professores como ferramentas para atingir os objetivos de aprendizagem. A interação pessoal e as relações aluno-aluno e aluno-professor durante as aulas também constituem um fator a ser discutido com a turma.

2a. A doença apresentada pelo texto 2 é o transtorno por jogos digitais ou *videogames* (*gaming disorder*), classificado como patologia ICD-11 e MSD-5. Os sintomas estão relacionados a passar horas jogando sem conseguir trabalhar, estudar ou mesmo conviver socialmente. Atinge, em geral, crianças e adolescentes de 12 a 20 anos.

2b. O médico defende que o transtorno por jogos digitais pode ser sintoma de outra doença, como a ansiedade e a depressão, que, se não identificadas, podem não ser tratadas de modo adequado. Além disso, para ele os jogos eletrônicos são produtos culturais, e não produtos viciantes, como jogos de azar e drogas.

2c. Resposta pessoal. É necessário, nas respostas, que os alunos observem que o mau uso dos jogos eletrônicos, como passar muitas horas jogando – sem interagir socialmente, praticar atividade física, se alimentar e dormir corretamente, entre outras ações –, pode prejudicar, efetivamente, a saúde.

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

BORA PRA QUADRA

Nesta seção, a proposta é que os alunos vivenciem jogos eletrônicos em que os movimentos corporais sejam o controle do jogo, tal como nos *exergames*, bem como os jogos físicos correspondentes. Propomos a vivência com o jogo de dardos, mas é possível escolher outros. Você pode utilizar os aparelhos e jogos que tiver em sua escola ou pedir que os alunos os tragam para a aula, dando-lhes a possibilidade de experimentar e discutir os diferentes tipos de jogos.
Nestas atividades, serão desenvolvidas as habilidades EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG701.

Jogo de dardos virtual

Depois das reflexões que realizamos na **Leitura**, que tal experimentarmos um *exergame* com dardos?

Esse jogo consiste em acertar os dardos nos diferentes setores do tabuleiro, a fim de chegar a zero ponto. A equipe que conseguir esse feito primeiro vence.

Realize o alongamento corporal ministrado pelo seu professor e lembre-se de que os movimentos durante o jogo não devem ser exagerados ou bruscos, pois, nesse caso, podem causar dores e lesões musculares e articulares.

Em seguida, inicie a prática, conforme as orientações do jogo. O sistema mostrará qual equipe começa. Reveze com os integrantes de sua equipe para jogar seguindo as instruções do jogo eletrônico. Experimente e divirta-se!

Para esta atividade, são necessários tabuleiros e dardos. Caso não estejam disponíveis na escola, consulte a gestão e veja se é possível adquirir esse material para as aulas de Educação Física. Em caso negativo, construa tabuleiros adaptados ou peça que os alunos os levem, se os tiverem. Para melhor compreender o jogo de dardos, indicamos este vídeo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Ncrt6vogfs> (acesso em: 12 maio 2020).

Jogo de dardos real

Agora, você vai participar de um jogo de dardos real, com a mesma equipe do jogo de dardos virtual.

Para determinar a ordem de jogo, um integrante de cada equipe deve arremessar o dardo no tabuleiro. Quem acertar mais próximo do centro, também chamado de mosca, sai em primeiro lugar, ficando os outros na sequência.

Para jogar o dardo, escolha a mão direita ou a esquerda e coloque a perna do mesmo lado à frente e a outra atrás. Não faça movimentos bruscos para arremessar os dardos, apenas flexionar e estender o cotovelo é suficiente.

Cada jogador tem direito a três arremessos por rodada. Se o dardo cair do alvo antes de o jogador ir buscá-lo, os pontos não serão validados. Também não se marcam pontos ao acertar a parede ou espetar outro dardo.

Todos iniciam com 301 pontos, mas, como puderam ver no jogo eletrônico, a lógica é retroativa, ou seja, cada ponto realizado é subtraído do total. Os primeiros que chegarem a zero vencem.

Como podemos ver na imagem da página seguinte, em um tabuleiro de dardos os números – de 1 a 20 – são distribuídos de forma não sequencial. A mosca é dividida em duas partes: a interna e a externa.

A pontuação é contabilizada conforme o lugar onde o dardo acerta. Os anéis exteriores valem o dobro e os interiores, o triplo.

Portanto, o maior número de pontos que um jogador pode fazer, em uma única rodada, é 180, ao acertar os 3 dardos no triplo 20.

A mosca externa verde vale 25 pontos. A interna, 50 pontos.

Para chegar exatamente a zero e vencer o jogo, o último dardo precisa atingir o duplo. Se, por exemplo, faltarem 32 pontos para um jogador chegar a zero, ele deverá acertar o duplo 16. Caso falhar o duplo e acertar o 16 simples, terá de acertar o duplo 8, e assim por diante.

Caso pontue mais do que o necessário, os dardos da jogada não são contabilizados e a pontuação volta a ser a mesma da jogada anterior.

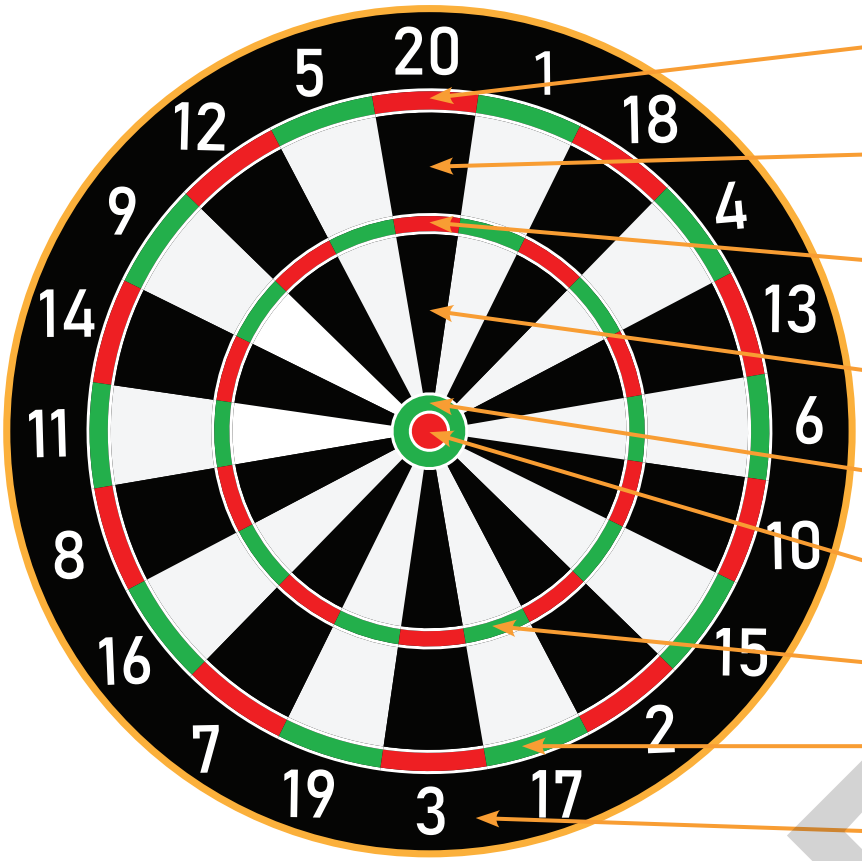
Há algumas indicações métricas oficiais para organizar o jogo: o centro do tabuleiro deve ser pendurado a 1,73 metro do chão e ficar bem preso; os jogadores devem se posicionar atrás de uma linha traçada a 2,37 metros de distância do tabuleiro; e se no arremesso o jogador ultrapassar essa linha, a jogada não será válida.

Utilize um console com um sensor de movimento e um jogo de arremesso de dardos. Uma estratégia para dividir a turma, caso ela seja numerosa e não haja espaço suficiente para todos, é levar metade dos alunos para vivenciar o jogo em quadra da próxima atividade, com os dardos reais, enquanto os demais realizam o jogo eletrônico. Se puder, conte com a ajuda de auxiliares da escola para o desenvolvimento das atividades.

Divida os alunos em quatro equipes. Antes de iniciar, pergunte se algum integrante da equipe já vivenciou o jogo de dardos, real ou virtual, pedindo que conte sobre a experiência e compartilhe dicas e estratégias para conseguir altas pontuações. Organize um alongamento corporal com ênfase nos membros superiores. É importante que você conheça o jogo antes de ministrá-lo, bem como as possibilidades de jogadas e as limitações. Explique os comandos no console e as posições corporais. Nesse momento, não oriente os alunos sobre as regras do jogo de dardos.

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

MODELO



Anel dos duplos (dobra o valor dos pontos indicados em cada setor)

Área dos simples (valor real do ponto)

Anel dos triplos (triplica o valor dos pontos indicados em cada setor)

Área dos simples (valor real do ponto)

Mosca simples (25 pontos)

Mosca dupla (50 pontos)

Anel interno

Anel externo

Zona fora de pontuação

IMAGINE PHOTOGRAPHER/SHUTTERSTOCK

Sabia?

O jogo de dardos é dividido em modalidades, como 301, 501, 701, 1001, Pontuação Máxima, Contagem Ascendente, Relógio, *Cricket* e *Cricket Cut Throat*. As mais utilizadas na disputa de torneios e campeonatos internacionais são as variantes 501 e 301.

Roda de conversa da vivência

1. Você já conhecia o jogo de dardos?
2. Em caso negativo, foi possível entender as regras apenas por jogá-lo virtualmente?
3. Em caso positivo, jogar virtualmente melhorou sua compreensão das regras?
4. Qual experiência foi mais interessante: a real ou a virtual? Justifique sua resposta.
5. Houve diferenças nas interações com sua equipe durante o jogo real e o eletrônico? Se sim, aponte-as e descreva-as. Se não, justifique.
6. Em sua opinião, os jogos eletrônicos poderiam ser mais recorrentes nas aulas de Educação Física? Justifique sua resposta.
7. A partir dos conhecimentos que você adquiriu ao longo do capítulo, como curador de suas práticas corporais, quais jogos escolheria para praticar com seus colegas de forma voluntária?

A partir da compreensão das características e da experimentação de jogos reais e virtuais, esperamos que os alunos façam escolhas conscientes dessas práticas, bem como possam analisar as limitações e as consequências dos exageros no uso dos jogos eletrônicos, como a falta de interação social e o sedentarismo.

Recado final

Vivenciar jogos reais e virtuais pode ser uma experiência muito rica e divertida! Afinal de contas, eles são objetos significativos tanto para a educação quanto para os momentos de lazer. Esperamos que você tenha tido a oportunidade de compreender e vivenciar as características gerais dos jogos, os benefícios e os diferentes pontos de vista a seu respeito, em especial no que se refere aos jogos eletrônicos. Com todos esses aprendizados, será mais fácil fazer escolhas, com a devida curadoria, e aproveitar os jogos com equilíbrio e criticidade.

Jogue com moderação e divirta-se!

2. Comente com os alunos que, apesar de ser mais difícil compreender as regras do jogo de dardos sem instrução, é possível entender o jogo eletrônico a partir das informações do sistema.

3. Comente com os alunos que o jogo virtual pode melhorar a compreensão e auxiliar na apropriação das regras.

6. Apesar de alguns alunos apresentarem interesse e considerarem as aulas com os jogos eletrônicos motivantes, outros podem ficar inibidos durante o jogo, uma vez que todos os olhares estão voltados para eles. Pensar, em conjunto com os alunos, em algumas estratégias para minimizar essa exposição pode ser uma saída. Vale lembrar que estamos indicando, aqui, o uso dos jogos eletrônicos como ferramenta de ensino.

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

MODERNA

UNIDADE

4

A experiência de expor

Expor é um ato de coragem. Nossa experiência com uma criação ou com um objeto de estudo se torna mais intensa/delicada quando precisamos falar deles ou mostrá-los a outras pessoas. É nesse momento que nossa apreensão desse objeto, atravessada por subjetividades, precisa ganhar precisão e se materializar em um todo coerente e compreensível ao nosso interlocutor. Nesta unidade, você participará de situações que exigem a exposição pública de ações cênicas que você criou, de um tema que você estudou e de um jogo que você mesmo reinventou. É hora de (se) expor!

O líder religioso e ativista político estadunidense Martin Luther King (1929-1968) discursa em comício do Movimento pela Liberdade no estádio Soldier Field, Chicago, Illinois, EUA, em 10 de julho de 1966.

A AMERICAN NEWSPAPERS/GETTY IMAGES

CARNA

CAPÍTULO

1

Processo de criação também pode ser espetáculo

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.

GUTO MUNIZ/FOCO IN CENA

Cena do espetáculo *De tempo somos – um sarau do Grupo Galpão* (2014), dirigido por Lydia Del Picchia e Simone Ordones, que celebrou com o público o encontro do teatro com a música, sempre presente na história do grupo.

O que é um processo de criação artística? Um processo desse tipo pode ser considerado uma obra de arte ou somente seu resultado é que é? Há pesquisa na criação artística? Como transformar a própria criação artística em experiência teatral?

Neste capítulo, vamos estudar a importância dos processos de criação no teatro, assim como sua abordagem por parte dos artistas. Especificamente, veremos como o compartilhamento de etapas anteriores à apresentação de um espetáculo tem influenciado a produção e a recepção artística contemporâneas.

E SE A GENTE... JOGASSE?

Você gosta de jogar? A realização de jogos teatrais é uma prática constante na criação e na pedagogia do teatro. Seu principal objetivo é proporcionar aos jogadores experiências sensíveis, que exercitem princípios básicos do teatro, como *presença*, *concentração*, *prontidão*, *imaginação* e *conexão* com o outro.

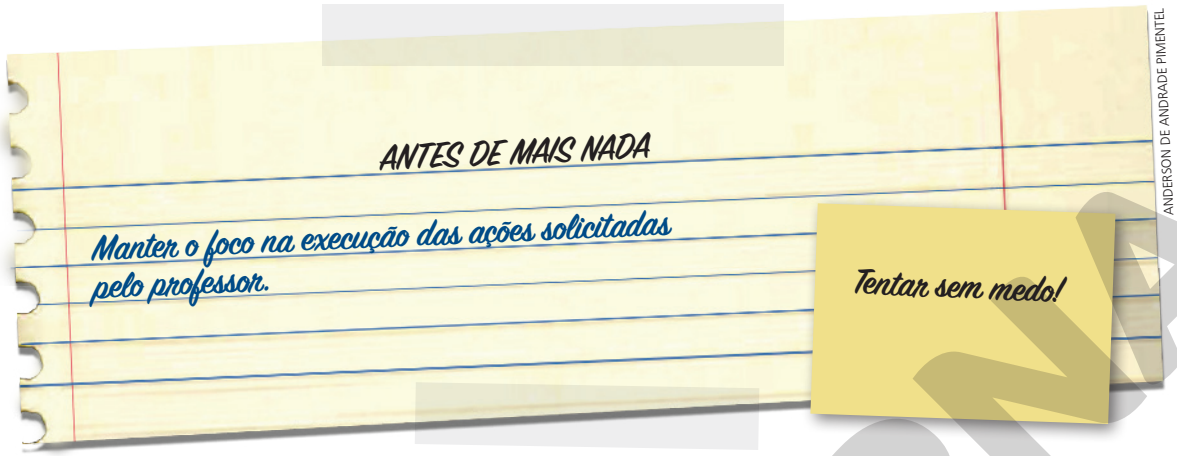
Este capítulo, inserido no "Campo de práticas de estudo e pesquisa", aborda os processos de criação no teatro. As leituras apresentam aos alunos exemplos de como os artistas problematizam e expõem esses processos do compartilhamento de seus princípios criativos (em comunicação com *a experiência de expor*, que guia esta unidade) e de como incluem o público na concepção de uma obra. Junto a isso, as atividades introduzem os alunos em algumas práticas empregadas na criação teatral, como a execução de exercícios e jogos teatrais e a realização de *workshops*, além de mobilizar/desenvolver as CG 3 e 4 e CEL 3, 5 e 6.

Os jogos teatrais propostos são exercícios ligados à atuação e vão dos mais simples aos mais complexos, em termos de concentração, segurança e presença cênica. Sua elaboração é inspirada na prática das professoras Alice K., Elizabeth Lopes e Maria Thais Lima Santos, do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo.
Para uma reflexão mais ampla sobre a prática e a importância dos jogos teatrais, sugerimos o livro *Improvisação para o teatro*, escrito pela pedagoga estadunidense Viola Spolin (tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010. Coleção Estudos).

Nesta atividade, os alunos realizarão jogos teatrais. Por meio de vivências corporais, trabalharão elementos próprios da linguagem teatral, ao mesmo tempo que exercitarão valores como respeito e empatia, como sugerem as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Nos processos de criação, os jogos buscam, muitas vezes, operar como "laboratórios" e ajudam os atores a investigar determinado personagem ou situação, por meio de vivências físicas e emocionais. Eles costumam ser propostos por diretores, assistentes de direção ou preparadores de corpo, de voz ou de atores.

Nesta atividade, você vai realizar três jogos teatrais, conduzidos pelo professor.

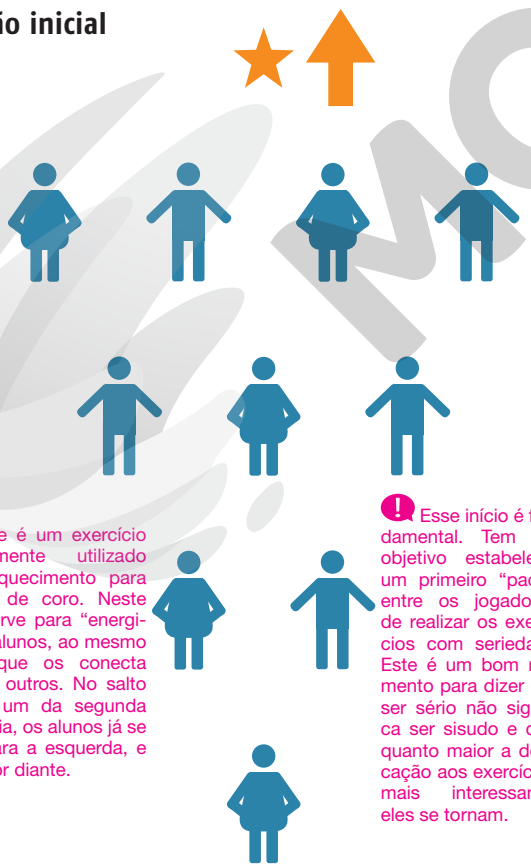


ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de aquecer e fazer conexões

1. Organizem-se em grupos de 10 pessoas.
2. Reunidos, formem um pequeno coro, com quatro fileiras, em que todos olham para a mesma direção. Na primeira fileira, devem se posicionar quatro pessoas; na segunda, três; na terceira, duas; e na quarta, uma.

Posição inicial


ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Este é um exercício habitualmente utilizado como aquecimento para práticas de coro. Neste caso, serve para "energizar" os alunos, ao mesmo tempo que os conecta uns aos outros. No salto número um da segunda sequência, os alunos já se viram para a esquerda, e assim por diante.

Esse início é fundamental. Tem por objetivo estabelecer um primeiro "pacto" entre os jogadores, de realizar os exercícios com seriedade. Este é um bom momento para dizer que ser sério não significa ser sisudo e que, quanto maior a dedicação aos exercícios, mais interessantes eles se tornam.

3. Uma vez iniciada, a dinâmica é simples: juntos, vocês devem dar 10 pequenos saltos, elevando os calcanhares, mantendo as pontas dos pés próximas ao chão e contando, em voz alta, de 1 a 10. Encerrada a primeira sequência, devem saltar virando-se para a esquerda, girando 90° sobre seus próprios eixos, e iniciar uma nova sequência, até chegarem, novamente, à posição inicial. Nela, após quatro sequências de dez saltos (para a esquerda, para trás, para a direita e para a frente), vocês devem iniciar uma nova rodada, contando até nove. Assim, o exercício prossegue até que cada sequência se resuma a um único salto.
4. É importante que vocês comecem juntos, sem combinar esse início e sem sinais explícitos, como inspirações profundas ou murmúrios, por exemplo. O desafio está na manutenção de um ritmo comum e, principalmente, neste início do exercício.

   Percebam que há uma nova formação a cada giro. As fileiras não permanecem, portanto, as mesmas, de um lado e de outro.

   Ao final, vocês se sentirão mais despertos e, também, mais conectados aos colegas.

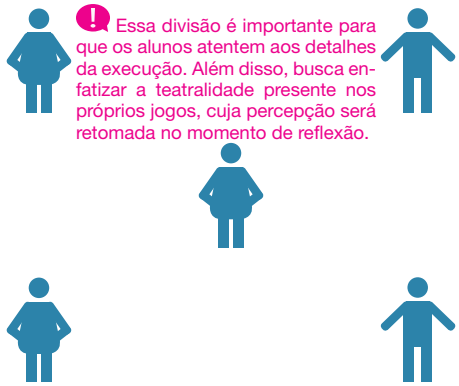
Conforme a resposta da turma, o exercício pode ser repetido, com giros para a direita.

Momento de se concentrar e confiar

1. Cada grupo deve se dividir, agora, em dois grupos de cinco integrantes. Este exercício será feito em dois momentos, para que um grupo possa assistir à execução do outro.
2. Após a execução do exercício anterior, certamente a energia de vocês estará alta. No entanto, é possível que se sintam dispersos. Este exercício busca, precisamente, concentrar a energia de cada um. Respirem devagar e se esforcem para ficar em silêncio, ao longo de sua execução.

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

3. Disponham-se de forma que uma pessoa fique no centro e quatro, em volta dela.



Essa divisão é importante para que os alunos atentem aos detalhes da execução. Além disso, busca enfatizar a teatralidade presente nos próprios jogos, cuja percepção será retomada no momento de reflexão.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

4. Quem estiver no centro deve fechar os olhos e relaxar o corpo; soltá-lo, de fato, o máximo possível. Quem estiver nas extremidades deve conduzir a posição da pessoa do centro, movendo-a de um lado para o outro, como a um joão-teimoso. O desafio agora é duplo. Por um lado, a pessoa conduzida precisa confiar em seus colegas, a ponto de deixar-se conduzir por eles. Por outro, os condutores precisam se concentrar e se conectar, para garantir que a pessoa conduzida não caia.

Brinquedo de base arredondada. A graça de sua brincadeira é que, por mais inclinado que seja, ele sempre volta a ficar de pé.

5. A tarefa do grupo que assiste é, simplesmente, assistir, sem interferir. Nesse momento, seus integrantes podem ficar sentados ou de pé, ao redor do outro grupo. O importante é que permaneçam concentrados.

Enfatize o cuidado e o respeito exigidos pelo exercício. Lembre aos alunos de que o teatro é uma arte coletiva por natureza e que, em cena, todos são responsáveis pelo que acontece na representação. Diga que, ao realizar este exercício, eles assumem um compromisso de cuidarem uns dos outros. A condução é mais simples que a entrega. Relaxar o corpo e deixar-se conduzir é mais difícil do que parece, e coloca o jogador em questão diante de receios ligados ao risco físico e à confiança depositada nos outros.

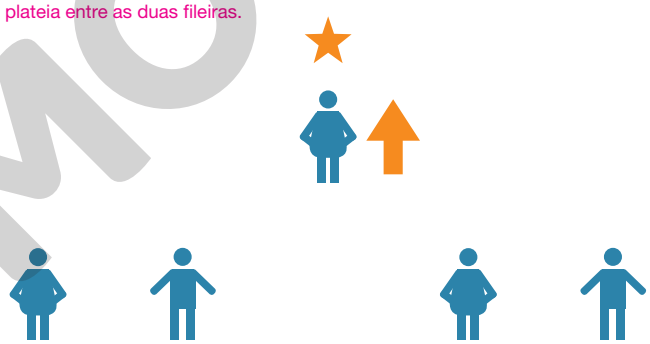
6. Todos devem conduzir e ser conduzidos. Encerrado o primeiro ciclo, invertam os papéis dos grupos. Ao final, vocês provavelmente se sentirão mais concentrados, além de mais seguros.

A condução de cada pessoa é breve. Uma ou duas passagens pelo apoio de cada condutor bastam. Durante a execução, circule pelos grupos, amparando-os, quando necessário.

Momento de estar consciente, pronto e presente

1. Mantenham-se divididos em dois grupos de cinco alunos. Como no exercício anterior, um grupo assistirá à execução do outro.
2. Formem duas fileiras, a exemplo da figura abaixo.

Posicione a plateia entre as duas fileiras.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Ressalte a importância do silêncio no exercício. Sua realização costuma ser bem interessante de ser observada.

Este exercício, como você verá, é particularmente teatral, por conta da tensão estabelecida, que não deixa de ser uma forma de conflito entre os jogadores.

3. A pessoa da frente deve ficar de costas para os demais integrantes do grupo. O objetivo das outras quatro pessoas é chegar à mesma linha que ela.
4. Sempre que a pessoa da frente perceber que outra está se movendo, ela deve dizer o nome dessa pessoa, que deverá, então, voltar à sua linha inicial.
5. Em nenhum momento, no entanto, quem estiver na frente deve mover a cabeça para a direita ou para a esquerda. Um dos objetivos do exercício é, justamente, ampliar seu campo de visão permanecendo imóvel.
6. Quem estiver tentando chegar à linha da pessoa da frente precisa, assim, encontrar estratégias de disfarçar seus movimentos.
7. Todos devem participar de ambas as posições.
8. Encerrada a rodada, invertam os grupos: quem estava assistindo agora vai jogar.
9. Ao final, vocês provavelmente se sentirão mais presentes.

Usualmente, os jogadores buscam o silêncio e a velocidade, além da distração do jogador à sua frente.

Considere cerca de três minutos para cada partida. Depois, peça para trocar a pessoa da frente.

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

Momento de avaliar

1. **Nos grupos de aquecimento, formados por 10 alunos, avaliem o primeiro exercício, de acordo com as perguntas a seguir.**

1	Vocês começaram, de fato, juntos?
2	Houve algum sinal?
3	Todos mantiveram o mesmo ritmo durante a execução?

2. **Nos grupos de cinco alunos, avaliem os trabalhos a que assistiram, seguindo os parâmetros abaixo.**

1	No **Momento de se concentrar e confiar**, todos conseguiram se soltar? Houve exceção?
2	A condução do grupo foi bem executada? Houve exceção?
3	No **Momento de estar consciente, pronto e presente**, houve alguém que conseguiu não ser alcançado pelas pessoas de trás? O que essa pessoa fez de diferente?
4	Também neste exercício, alguém que estava atrás se destacou por sua velocidade e/ou execução? Como?

3. **Apresentem suas considerações como sugestões de aprimoramento da execução dos exercícios.**

Momento de refletir

Conduza este momento como um debate aberto.

Converse com a turma e o professor:

1. **Você se sentiu mais presente durante a realização dos exercícios? Por quê?**
2. **O que aconteceu com a sua percepção do espaço durante as práticas?**
3. **Você sentiu que sua percepção do tempo mudou?**
4. **Em algum momento, você teve alguma ideia ou lembrança inusitada? Por que acha que isso aconteceu?**
5. **Foi interessante assistir aos exercícios?**

Sabia?

A incorporação de elementos que surgem por acaso, ao longo dos ensaios, é bastante comum no teatro. Veja o que diz a atriz Teuda Bara, do Grupo Galpão, a esse respeito, falando sobre o processo de criação da peça *A alma boa de Setsuan*, do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), em 1982, com direção dos também alemães George Froscher e Kurt Bildstein:

GUTO MUNIZ/FOCO IN CENA

A atriz Teuda Bara. Foto de 2014.

"Tinha uma cena que a gente dava texto – gente, vocês não acreditam! – jogando cadeira! Eu pegava a cadeira e falava assim (*gesticula, como se arremessasse uma cadeira*): 'bom dia, não sei o quê!' e jogava a cadeira, e você pegava: 'como vai a senhora?' e botava a cadeira no chão (*gesticula, como se pegasse uma cadeira no ar e a colocasse no chão*). E o outro já pegava e 'pá!', e jogava a cadeira para lá e... era assim, está entendendo? E isso acabou entrando no espetáculo".

Transcrição de entrevista concedida ao jornalista Valmir Santos no programa *Camarim em cena* (23"15'). Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/videos/assista-camarim-em-cena-teuda-bara>. Acesso em: 7 jul. 2020.

1. Resposta pessoal. Os alunos possivelmente apontarão efeitos diversos da prática, como maior atenção, ânimo, energia e disposição.

2. Resposta pessoal. Provavelmente, no **Momento de estar consciente, pronto e presente**, o campo de visão dos jogadores foi ampliado.

3. Resposta pessoal. Também essa percepção deve ter se tornado mais intensa. É comum que os jogadores digam que o presente parece "se expandir" durante os jogos.

4. Resposta pessoal. É provável que os alunos digam que sim, especialmente nos exercícios realizados em grupos de cinco pessoas. Tanto o relaxamento e a entrega quanto o esforço para olhar para trás tendem a despertar lembranças de situações correlatas.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente. Os jogos teatrais são pensados como exercícios, por si, imbuídos de teatralidade. A potencial espetacularidade dos próprios processos criativos será retomada à frente.

Este debate tem como objetivo estimular os alunos a refletir sobre o poder da intuição e da sensibilidade, fundamentais à apreciação, à aprendizagem e à pesquisa artísticas, como sugere a habilidade EM13LGG302. Para realizá-lo, organize os alunos em grupos pequenos, de até cinco pessoas.

Não há regras para aprimorar essas habilidades, mas, como afirmam inúmeros artistas teatrais, estar atento ao que ocorre no presente é um bom ponto de partida. Em geral, o que acontece por acaso nos surpreende, para o bem e para o mal, e nos ensina a, justamente, lidar com o que é imprevisível, o que não conseguimos controlar.

Fala aí!

Você já aprendeu algo a partir de um fato que ocorreu ao acaso, de um evento inesperado? Em sua opinião, há alguma maneira de se preparar para experiências como essas? E o que elas podem nos ensinar? Compartilhe suas ideias e vivências com seus colegas.

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

MODELA

LEITURA 1

Trate esta atividade como uma oportunidade de conversar com os alunos acerca de projetos de arte inovadores, que preveem o compartilhamento da criação artística. As perguntas servem como um roteiro que aponta para aspectos que devem ser comentados. O gabarito facilita a condução da atividade.

A leitura abaixo apresenta um projeto bastante singular, que articula diferentes linguagens em uma ação radicalmente multidisciplinar, colaborando para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG601.

Leia a reportagem de Maria Luísa Barsanelli, publicada no jornal *Folha de S.Paulo*, em 2018, sobre o projeto *Máquinas do mundo*, da Mundana Companhia.

Grupo une teatro, artes e literatura para mostrar engrenagens cênicas

Mundana Companhia usa textos de Clarice, Drummond e Machado em novo trabalho

RENATO MANGOLIN

Cena do espetáculo *Máquinas do mundo*. Sesc Pinheiros, São Paulo (SP), 2018.

Uma voz computadorizada, como aquela do sistema de traduções do Google, dá as coordenadas: "Você chegou à área de serviço. À área de vir a ser. Vire-se".

Pode soar um tanto artificial, ainda que poético, mas é exatamente a mistura que acontece em *Máquinas do mundo*, novo trabalho da Mundana Companhia.

Não se trata apenas de teatro, mas de uma mescla dele com literatura e artes plásticas. A ideia é pôr à mostra todas as engrenagens das artes cênicas, de atores à iluminação, da música à dramaturgia.

"Queríamos criar um trabalho em que as nossas áreas [mais técnicas] tivessem autonomia", afirma a cenógrafa Laura Vinci, que teve a ideia inicial para o projeto.

Trata-se de uma espécie de instalação, montada no espaço expositivo do Sesc Pinheiros. Durante o dia, fica aberta para visitas do público.

Já nas noites de quinta a sábado, recebe sessões de um espetáculo, no qual dois atores (Luah Guimarães e Roberto Áudio) e um bailarino (Wellington Duarte) dialogam com a cenografia, a iluminação e a dramaturgia, que parte de três obras da literatura nacional:

"A Máquina do mundo", de Carlos Drummond de Andrade; um trecho de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; e um capítulo de *A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector.

"São três textos que trazem uma visão de mundo totalizante, que atravessa os tempos", diz Vinci sobre a escolha.

Os trechos surgem em áudios gravados pelos atores e pelo compositor e professor de literatura José Miguel Wisnik, que auxiliou na concepção de *Máquinas do mundo*.

Acompanhados dos áudios, os intérpretes circulam pela instalação, criando novas formas e movimentos. Áudio, por exemplo, demora-se em construir uma estrutura contínua no chão do espaço, utilizando pedras retangulares, processo que lembra a construção sistemática de Lispector na escrita dos capítulos de *A paixão segundo G.H.*

Luah se alterna em momentos contemplativos, enquanto Duarte contorce-se ao longo do espaço, em movimentos ora curtos, ora explosivos.

Mas a proposta é que a instalação possa receber interferências dos atores, mesmo fora dos horários das sessões. "No fim, tudo é uma coisa só, tudo faz parte da mesma engrenagem", afirma a iluminadora Alessandra Domingues.

A fluidez também está na direção do trabalho, que não é centralizada, mas diluída entre os integrantes do grupo. "Esse papel de diretor circula entre a gente, e não é determinado quando um ou outro assume", continua Domingues.

Além da instalação e do espetáculo, haverá ateliês e um encontro sobre literatura com Wisnik, no dia 1º de dezembro.

[...]

BARSANELLI, Maria Luísa. *Folha de S.Paulo*, 25 nov. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/11/grupo-une-teatro-artes-e-literatura-para-mostrar-engrenagens-cenicas.shtml>. Acesso em: 6 jul. 2020.

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

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

Biblioteca cultural

A Mundana Companhia, de São Paulo, é um núcleo artístico fundado pelos atores Aury Porto e Luah Guimarães, também responsáveis pela produção dos projetos da companhia. Marcado pela pesquisa, o núcleo estabelece parcerias com outros artistas, convidados de acordo com o propósito de cada projeto.

Máquinas do mundo foi, como descrito na reportagem, um projeto idealizado pela cenógrafa e artista plástica Laura Vinci. Diverso e multifacetado, o projeto contava com a apresentação de um espetáculo; o oferecimento de ateliês, ou seja, de oficinas de criação direcionadas às áreas de cenografia, iluminação e figurino, ministradas respectivamente por Laura Vinci, Alessandra Domingues e pela dupla Joana Porto e Diogo Costa; uma instalação, aberta à visitação do público; e um encontro sobre literatura, em que o professor José Miguel Wisnik, da Universidade de São Paulo (USP), analisava e comparava os textos que inspiraram o projeto.

Para saber mais, pesquise na internet as páginas de redes sociais da companhia.

RENATO MANGOLIN

A atriz Luah Guimarães, em cena de *Máquinas do mundo*, com instalação homônima de Laura Vinci e Alessandra Domingues e figurino de Joana Porto e Diogo Costa. Sesc Pinheiros, São Paulo (SP), 2018.

Papo aberto sobre o projeto

1. **O que mais chamou sua atenção no projeto *Máquinas do mundo*?**
2. **Como você pôde ver, *Máquinas do mundo* partiu do estudo de três textos literários e contou com a participação de um professor de literatura, José Miguel Wisnik, que orientou a pesquisa do grupo e integrou a criação da obra. Você já tinha parado para pensar nas pesquisas que os artistas fazem ao longo de seus processos de criação?**
3. **A artista Laura Vinci manifesta, na reportagem, o desejo de conferir maior autonomia às áreas que chama de "técnicas" do teatro, como a cenografia, a iluminação e o figurino. Como essa autonomia se manifesta no projeto?**
4. **Analisando a programação, quais são as ações em que os artistas compartilham seus processos de criação?**
5. **Na sua opinião, esse compartilhamento dos processos de criação amplia a possibilidade de compreensão do espetáculo por parte do público? Justifique sua resposta.**
6. **Como um todo, você acha que *Máquinas do mundo* é um projeto que investe na formação de seu público? Por quê?**

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Investigue

O que é uma instalação em arte? Pesquise.

1. Resposta pessoal. Possivelmente, o que mais chamará a atenção da turma é a multidisciplinaridade do projeto, formalizado como um conjunto de ações abertas ao público.

2. Resposta pessoal. O objetivo da pergunta é estimular os alunos a refletir sobre as pesquisas subjacentes à criação artística. No debate, vale ressaltar que, tratando-se de criação, essas pesquisas não se resumem a investigações teóricas, mas também a laboratórios e exercícios práticos, como os que os alunos realizaram na atividade **E se a gente jogasse?**.

3. Diferentemente de projetos teatrais mais tradicionais, *Máquinas do mundo* apresenta ações exclusivamente ligadas a essas áreas, como a instalação e os ateliês de criação. Além disso, como mostra a reportagem, no espetáculo, a cenografia, a iluminação e o figurino não estão a serviço do texto, da atuação ou da direção, e sim em diálogo com ele.

4. Nos ateliês, os artistas compartilham explicitamente seus processos, orientando, a partir deles, as criações dos participantes. Ademais, o encontro sobre literatura abre ao público parte da pesquisa desenvolvida sobre os textos que inspiraram o projeto.

5. Sim. O compartilhamento dos processos de criação é uma forma de mediação, ou seja, de contato entre obras, artistas e público. Ao exporem os princípios que nortearam a construção de suas obras, os artistas oferecem ao público novas chaves de leitura para essas obras. Há, inclusive, um encontro com um professor de literatura, que discute e compara os textos a partir dos quais as obras se desenvolveram. Por tudo isso, essas ações potencializam a leitura, tornando-a positivamente mais rica.

6. Sim. Ao compartilhar, de diferentes maneiras, suas criações e seus processos, o projeto amplia a compreensão que o público tem do próprio fazer artístico, inclusive de etapas menos conhecidas, como a pesquisa teórica e de referências. Desse modo, contribui para a formação de leitores e espectadores mais conscientes.

No século XX, e sobretudo após as **vanguardas** que o agitaram artisticamente, fortaleceu-se, entre muitos artistas, o desejo de, efetivamente, compartilhar seus processos de criação com o público, além de inseri-los em suas obras. Para isso, esses artistas passaram a propor **experiências abertas**, que explicitavam aos leitores e/ou aos espectadores os princípios de sua criação.

O compartilhamento dos processos de criação é uma tendência particularmente forte do teatro brasileiro contemporâneo; grupos e companhias têm desenvolvido processos cada vez mais complexos. Seus projetos, entre outras ações, podem contemplar ensaios abertos ao público com a participação dele, realização de palestras e proposição de oficinas e ateliês de criação, inspirados pela prática dos artistas. Dessa maneira, os grupos e as companhias incluem os espectadores em etapas anteriores à apresentação dos espetáculos, integrando-os à pesquisa e ao desenvolvimento das obras.

Investigue

As vanguardas artísticas foram um conjunto de movimentos diversos, empreendidos por artistas do início do século XX. Em grupos, pesquisem três desses movimentos e apresentem suas principais características à turma.

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

A discussão da criação artística realizada pela própria arte não é incomum. *Hamlet*, por exemplo, uma das obras mais conhecidas de todos os tempos, escrita pelo dramaturgo britânico William Shakespeare (1564-1616), apresenta, em determinado momento do espetáculo, os ensaios e a apresentação de uma peça teatral, inserida no contexto da narrativa. O público assiste, portanto, a uma peça dentro da peça (metalinguagem).

Uma boa leitura sobre essa tendência encontra-se no livro *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*, do artista e pesquisador Renato Cohen (São Paulo: Perspectiva, 2013).

Tá ligado!

O compartilhamento da criação artística também é estudado no capítulo 1 da unidade 2. Veja as obras que são analisadas nele.

O referido vídeo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DEzNPpeBxZc&t=642s>. Acesso em: 7 jul. 2020. Sugerimos a seleção do trecho entre 4'30" e 11'.

Ana Flavia Garcia em cena de *Tsunami*.

FOTO: DIEGO BRESANI/DIREÇÃO, DRAMATURGIA, CENOGRAFIA E FIGURINO: JONATHAN ANDRADE/ATRIZ: ANA FLAVIA GARCIA

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Investigue

Qual é a importância de *Hamlet* para o teatro mundial? Que história ele conta? Procure na internet e veja o vídeo que mostra a interpretação do ator Daniel de Oliveira do famoso solilóquio de *Hamlet*, iniciado pela pergunta "Ser ou não ser?", na minissérie *Som & Fúria*, produzida em 2009.

ZÉ PAULO CARDEAL/TV GLOBO

Daniel de Oliveira atuando na minissérie *Som & Fúria* (2009).

LEITURA 2

A leitura a seguir apresenta aos alunos um trecho do espetáculo *Tsunami*, assim como um recorte do seu processo de criação, desenvolvido em diálogo direto com uma escola municipal de Planaltina (DF). Contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Pesquise na internet e assista ao início do vídeo do espetáculo *Tsunami*, com atuação de Ana Flavia Garcia, direção e dramaturgia de Jonathan Andrade e coordenação pedagógica e de produção de Wellington Oliveira. A peça estreou em 2016, no Centro Educacional (CED) Stella dos Guimarães Trois, em Planaltina, no Distrito Federal.

Tsunami apresenta ao público uma mulher estrangeira, sobrevivente, deslocada de um mundo em ruínas, que se esforça para resgatar suas memórias. Inteiramente falado em um idioma inventado, o espetáculo reflete a dificuldade de se comunicar com os outros e, também, de entender a si mesmo.

Tsunami é uma experiência-piloto no que se refere à mediação teatral e ao compartilhamento de processos de criação artística. Ao longo de quatro meses, o diretor e a atriz se encontraram semanalmente com quarenta alunos do segundo ano do Ensino Médio, a convite do professor Wellington Oliveira, do CED Stella dos Guimarães Troias.

Nesses encontros, compartilharam com a turma diversos procedimentos criativos: exercícios, debates, pesquisas etc. Dessa maneira, gestos, objetos e ideias, entre outras contribuições dos alunos, eram atualizados e ressignificados no espetáculo, integrando sua composição.

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

MODELO

Papo aberto sobre o espetáculo

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que sim. A comunicação pode ser um desafio, especialmente no que toca a experiências íntimas. Esse desafio tende, ainda, a se intensificar na adolescência.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente. Quanto mais significativo um episódio na história de uma pessoa, mais difícil costuma ser sua compreensão.

1. **Um dos temas de *Tsunami* é a dificuldade de se comunicar com os outros. Você já sentiu essa dificuldade? Por quê?**
2. **Outra busca da personagem é o entendimento de si mesma e de suas histórias. Você também sente que, por vezes, precisa se esforçar bastante para entender algum evento ou situação que viveu? Justifique sua resposta.**
3. **Com as informações que já tem, como você interpretaria o título da peça, *Tsunami*?**

Resposta pessoal. O título é, de fato, aberto. Uma possível chave de interpretação é que há eventos que, metaforicamente, atingem as pessoas com o impacto de um *tsunami*. Logo, essas pessoas sentem que precisam se reorientar de maneira radical.

Por dentro do espetáculo

1. **Apesar de não *falar sua língua*, você consegue compreender os gestos e falas da personagem da peça. Como isso é possível?**
2. **Qual a importância da imaginação dos espectadores em um espetáculo como *Tsunami*?**
3. **Muitos dos gestos realizados pela personagem foram criados pelos alunos do CED Stella dos Guimarães Troias, assim como muitas de suas histórias e motivações. Adereços e objetos trazidos pelos estudantes também integram a direção de arte do espetáculo. Você diria que, por essas contribuições, os alunos estão representados na peça? Por quê?**
4. **Tendo em vista o que respondeu nas questões anteriores, você considera que a personagem central de *Tsunami* representa uma figura individual ou coletiva? Justifique sua resposta.**
5. ***Tsunami* é, entre outras coisas, um espetáculo sobre solidão. Sua concepção, entretanto, questiona a compreensão habitual desse sentimento, apresentando um contraponto a ele. Que contraponto é esse?**
6. **Se você precisasse definir a função que os alunos tiveram no espetáculo, qual seria? Eles atuaram? Dirigiram? Etc.**

Resposta pessoal. Não há uma função específica, por isso será interessante analisar as respostas. Em termos gerais, podemos dizer que os alunos atuaram como cocriadores do espetáculo, transitando por todas as áreas ligadas à sua formalização (atuação, direção, dramaturgia e direção de arte). Na discussão, explicite que *Tsunami* é um exemplo bastante radical da participação do público na concepção da obra.

Biblioteca cultural

O referido vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lXaqwLveHXI&t=1058s>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Depois de estrear na escola que lhe serviu como laboratório, o espetáculo *Tsunami* circulou por outras quatro instituições, antes de se apresentar no circuito teatral convencional. Nessa fase, os próprios estudantes, que acompanharam o processo de criação original, foram os responsáveis pela mediação. Assim, conduziram oficinas e atividades com os alunos das outras escolas, auxiliando-os na leitura do espetáculo. Para saber mais, pesquise na internet, em um *site* de armazenamento de vídeos, o vídeo *Tsunami: processo e obra compartilhados*.

1. A intenção que a atriz imprime às falas da personagem faz com que nos identifiquemos com sua situação. Conseguimos, assim, entender o contexto de suas ações e, por consequência, interpretá-las. Na discussão com os alunos, cabe enfatizar que o espetáculo exercita a empatia como forma de compreensão.
2. Neste espetáculo, grande parte da construção da narrativa fica a cargo dos espectadores. De fato, a peça exige que eles completem, com suas próprias experiências, as lacunas criadas, intencionalmente, pela dramaturgia.
3. Resposta pessoal. Espera-se que digam que sim. Ao atualizar a contribuição dos alunos, o espetáculo representa as questões que eles elaboraram durante o processo de criação.
4. Esta pergunta busca provocar os alunos a refletir sobre a dicotomia em questão. A rigor, a protagonista de *Tsunami* representa uma coletividade maior do que um único indivíduo. Essa qualidade da sua representação decorre, evidentemente, de sua composição a muitas mãos, mas também da ausência de elementos formais que a singularizem, como um nome próprio, por exemplo.
5. Tanto a narrativa quanto o processo de criação de *Tsunami* discutem a possibilidade de uma pessoa se sentir acompanhada, mesmo quando isolada fisicamente. Em cena, como vimos, a atriz atualiza a contribuição dos alunos, tornando-os, de algum modo, presentes. Da mesma maneira, a personagem recorda os contatos que estabeleceu no passado.

EXPRESSÃO

Nesta atividade os alunos terão a oportunidade de elaborar uma breve sequência de ações cênicas, ou seja, um *workshop*, a partir de pesquisa e criação de roteiro de ações, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG603.

Refletindo sobre o tempo

Leia um excerto da entrevista concedida por Chico Pelúcio, ator do Grupo Galpão, de Minas Gerais, aos pesquisadores Daniel Olivetto e Patrícia Barrufi, em 2006.

> " [...] uma coisa que temos e é muito presente em todos os espetáculos, são alguns exercícios que chamamos de *workshop*, que a gente herdou de um trabalho que fizemos há muitos anos atrás, é um sistema de montar e experimentar cenas em um processo rápido. É muito comum nas montagens do grupo, mesmo com um diretor diferente, a gente ter um momento em que trabalha com esse processo de *workshop*, às vezes um dos atores propõe uma ideia, a gente monta e esboça uma cena, apresenta, e a partir disso ela serve ou não serve."

ÁQIS Núcleo de Pesquisa sobre Processos de Criação Artística, do Departamento de Artes Cênicas (DAC) do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Falas sobre o coletivo: entrevistas sobre teatro de grupo. Buenos Aires: Argus-a Artes y Humanidades / Arts & Humanities, 2015.

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

MOLDURA

A realização de *workshops*, das mais diversas maneiras, é uma prática bastante comum nos grupos de teatro. Muitas vezes, um *workshop* se estrutura simplesmente como uma pergunta ou reflexão cênica. Nesse caso, definimos algumas regras, que orientam o trabalho dos alunos e que, também, os introduzem em outras práticas usuais dos grupos de teatro, como a inspiração, a pesquisa e a composição.

Nesta atividade, com seus colegas, você vai desenvolver um *workshop*, ou seja, uma breve sequência de ações cênicas, a partir de temas e regras predefinidas.

A problematização do tempo é uma consequência da criação de processos abertos ao público. Nossa ideia é que a expressão das concepções da turma sobre o passado, o presente e o futuro enfatize, para todos, sua articulação. Além disso, a apresentação dos *workshops* pode operar como um panorama de lembranças, angústias e sonhos dos alunos.

Etapa 1 – Formando núcleos de pesquisa e criação

1. Organizem-se em três grupos. Em seguida, sorteiem, para cada grupo, um tempo diferente: passado, presente ou futuro.
2. Cada *workshop* deverá apresentar as seguintes ações:
   - Leitura em voz alta de um texto ou fragmento de texto literário;
   - Leitura em voz alta de um texto ou fragmento de texto não literário;
   - Narração em voz alta de, ao menos, uma situação ligada ao tempo escolhido, desenvolvida da seguinte maneira: "Representar o passado/o presente/o futuro me faz pensar no dia/na noite/em quando eu vivi/lembrei/sonhei...";
   - Seleção de, ao menos, uma canção ligada ao tempo escolhido e reproduzida ou executada pelo grupo na apresentação do *workshop*;
   - Composição de, pelo menos, uma imagem não verbal, construída com gestos e movimentos e associada ao tempo escolhido;
   - Instalação de um ambiente para a apresentação que contemple o público.
3. Definam quais pessoas serão as responsáveis pelo planejamento de cada ação.
4. Feito isso, pesquisem e desenvolvam suas ações.

A narrativa deve ser desenvolvida pelos alunos, a partir de experiências reais ou inventadas. Oriente-os a escrever essas narrativas, antes de representá-las.

A ideia é imergir o público em um espaço que contribua para a experiência proposta pelo *workshop*.

Etapa 2 – Definindo um roteiro de ações

1. Cada aluno deve apresentar aos demais integrantes do grupo as ações que desenvolveu. Neste momento, expliquem como e por que desenvolveram essas ações.
2. A partir das devolutivas, aprimorem suas ações.
3. Juntos, definam um roteiro que ordene e organize as ações desenvolvidas. Neste momento, mais do que elaborar um discurso coerente do ponto de vista argumentativo, preocupem-se com a experiência sensível dos espectadores.

Não há uma regra para a definição desse roteiro, uma vez que ele não almeja o estabelecimento de um argumento linear ou de um arco dramático. Seu objetivo é, ao contrário, conceber uma reflexão prática que se diferencie das tradicionais.

Dica de professor

Começar e terminar o trabalho com bastante intensidade é uma boa estratégia.

Etapa 3 – Ensaiando

1. Ensaiem o roteiro desenvolvido.
2. Neste exercício, a direção é coletiva. Por isso, se puderem, filmem os ensaios com celulares a fim de que possam, juntos, aprimorar o *workshop*.

A filmagem é um recurso interessante para exercícios como esse. No entanto, o mais importante é incentivar os alunos a administrar as dificuldades de uma direção coletiva.

Etapa 4 – Apresentando os *workshops*

1. Definam a ordem de apresentação dos grupos e combinem como se dará a troca de uma instalação para outra.
2. Apresentem os exercícios e apreciem a apresentação dos demais grupos.

Etapa 5 – Avaliando os *workshops*

Reorganizados nos grupos de trabalho, avaliem um dos exercícios a que assistiram, conduzindo a avaliação com base nos seguintes parâmetros:

Organize uma dinâmica em círculo. Exemplo: o grupo do passado avalia o do presente e é avaliado pelo do futuro.

1	Os textos selecionados os levaram a refletir sobre o tempo em questão?
2	A narrativa, a canção e a imagem não verbal dialogavam com o tempo escolhido?
3	A instalação favorecia a experiência do público?
4	O roteiro do *workshop* foi bem-sucedido ao conduzir a emoção e as expectativas do público?

Organizem suas devolutivas e as apresentem ao grupo avaliado, na forma de sugestões que aprimorem o *workshop* em questão.

Etapa 6 – Refletindo

Professor, conduza esta seção como um debate aberto.

Reunidos com a turma inteira e o professor, respondam:

1. A execução dos *workshops* incentivou vocês a refletir sobre o tempo escolhido?
2. Como se deu a organização prática das diferentes linguagens? Quais foram os principais desafios desse processo?
3. E como foi assistir aos *workshops* dos colegas? Eles também estimularam vocês a pensar sobre os tempos vistos?
4. Houve alguma ideia, cena ou proposição nos *workshops* que poderia ser desdobrada em outras ações? Como?
5. A realização de *workshops* parece uma boa prática de pesquisa e criação teatral? Por quê?

Essa questão sintetiza as reflexões anteriores. Espera-se que os alunos digam que, por sua estrutura aberta, os *workshops* costumam funcionar como laboratórios em que os artistas investigam a eficácia cênica de suas ideias.

Recado final

Neste capítulo, estudamos algumas das estratégias mobilizadas pelos artistas na concepção de suas obras. Em especial, vimos como o compartilhamento dos processos de criação (*a experiência de expor*) pode ampliar a leitura do público, ao mesmo tempo que potencializa a complexidade das obras. Por fim, analisamos a própria teatralidade presente em alguns procedimentos de criação, como jogos teatrais e *workshops*. Não deixe de prestigiar em sua cidade processos teatrais que convidem à sua participação.

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

CAPÍTULO

2

A arte de comunicar

Leia nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

GARETSWORKSHOP/SHUTTERSTOCK

É provável que você já tenha assistido a uma palestra na escola. As instituições – escola, empresa, igreja, órgão público etc. – costumam convidar especialistas para falar sobre temas de interesse de seus integrantes.

Da mesma forma, é provável que você já tenha assistido a seminários e apresentado alguns. Os professores costumam organizar atividades de exposição oral porque elas desenvolvem habilidades importantes para a continuidade dos estudos e para seu bom desempenho no mundo do trabalho.

Essas exposições orais públicas são o tema do capítulo.

LEITURA 1

As palestras são um gênero relativamente longo. Esta durou cerca de 32 minutos. Editamos o texto para aproveitar as informações mais interessantes para os alunos. O tema da palestra comunica-se com a habilidade EM13LP22, que se refere à projeção de trajetórias pessoais e profissionais.
Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Leia, a seguir, a transcrição de parte de uma palestra realizada por Patricia Feliciano, especialista no tema *trabalho*. Preste atenção à linha de raciocínio da palestrante.

Uma **palestra** caracteriza-se por ser a fala de um especialista dirigida a um público reunido por um interesse comum. Em geral, o palestrante é reconhecido por sua ampla experiência na área e por isso é chamado para tratar do assunto.

Lembra?

As transcrições procuram preservar as características da fala, mantendo, por exemplo, as repetições, hesitações, encurtamento de palavras, alongamento de vogais etc.

O futuro da força de trabalho

Bom bom dia né? Que honra começar falando, muito feliz de tá aqui. Obrigada. Eu espero contribuir um pouco pra essa discussão, um desafio imenso de abrir esse esse evento e pelo menos introduzir o tema pra que a gente possa gastar a manhã debatendo. Ah eu quero esse [entregam a ela o passador de *slides*]!

[...] Vou falar um pouquinho do que que a gente entende, do que que a gente tem visto, informações sobre o que que é essa força de trabalho do futuro tá bom? Vamo' lá!

[...] Como que é essa força de trabalho né? Falei que ela tá mudando, tem novas expectativas. Deixa eu tentar concretizar pra vocês um pouquinho o que que é isso. Primeiro essa força de trabalho ela não se motiva mais com o financeiro, ela tá buscando cultura, ambiente, propósito, tá? Essa força de trabalho ela não quer mais, 80% não opta mais por cargas não quer mais força cargas de trabalho rígidas, ela quer flexibilidade ela quer autonomia tá? mais do que isso, a gente aí, como eu falei, como consumidor, a gente tá experimentando a produtividade. Ela espera quee as organizações ofereçam tecnologias pra que as pessoas sejam produtivas tá? E a gente, as nossas pesquisas mostram que a gente pode conseguir até cinco vezes mais produtividade usando certas... as tecnologias. Um exemplo óbvio mas que acho que é mais rotineiro é o próprio Skype né? uma videoconferência, eu mesma que trabalho numa empresa global com clientes globais com certeza a minha produtividade já aumentou muito usandooo fazendooo teleconferências e não precisando viajar ou me deslocar na maior parte das vezes. Mas que outras tecnologias estão aí também que a gente também pode ganhar produtividade. Outra coisa os as pessoas elas já usam os *devices* pessoais pra usar pro trabalho e até em horários fora do horário de trabalho. Elas esperam sim poder usar esses *devices* para trabalhar tá? eles têm que ser incorporados como na rotina. Outro ponto importante é que as organizações e aas forças de trabalho já tão começando a se conectar de uma forma estendida então mais de 80% das organizações já estão buscando pessoas se conectando além da organização tá? então esse é um dado bastante relevante e eu vou falar mais um pouquinho ao longo da da apresentação. Eee a gente não pode desconsiderar os *millennials* começando a entrar de uma

Dispositivos criados para realizar uma tarefa determinada, como localizar um celular perdido.

Termo originado na Sociologia, utilizado para se referir às pessoas nascidas entre 1980 e 1995.

MODERNA

forma significativa, não só fazer parte da força de trabalho como liderar essa força de trabalho.

E tudo isso traz um novo significado de trabalho com uma mudança bem significativa e aí principalmente em relação à carreira e que é um dos temas que a gente justamente veio conversar hoje. Então primeiro o que é trabalho né? Trabalho deixa de ser um emprego pra ser um papel tá? eu deixo de ser um executor de tarefas para eu ser um con... eu contribuo eu passo a contribuir a colaborar a construir dentro de um grupo. Ééé eu o trabalho deixa de ser organizado e dirigido por meu chefe. Ele passa a ser definido pelo cunho coletivo de uma forma fluida então são mudanças muito significativas. O trabalho ele deixa de ser uma atribuição. Ele passa a ser um conjunto de conhecimentos e *skills* a serviço de uma entrega tá? de um legado de uma uma realização. Como o trabalho progride? não é mais... a gente né? tá muito acostumada em falar de carreira vertical né? até contribuindo com isso... Como o sucesso é definido? mais do que carreira vertical é eu quero crescer ter um nível ter um título ter poder ter controle éé isso aqui está mudando tá? o que que tá emergindo? Tá emergindo que carreira passa a ser você éé ter experiências de crescimento você contribuir você e poder se movimentar horizontalmente. Sucesso passa a ser você ter éé você ter resultados você deixar um legado você ser reconhecido pelos seus pares porque você tem um conhecimento diferenciado e eles querem você no time por você colaborar. Isso é sucesso hoje tá? que é uma mudança muito grande. Quando a gente falar de carreira essa é a essência o legado é isso que as pessoas tão buscando. E obviamente a liderança com isso muda muito né? eu saio de um papel de ou de definir comando controle prum papel em que tenho que orquestrar treinar inspirar esse time para que ele trabalhe de forma colaborativa.

E no final do dia que que eu tô falando né? só tou traduzindo aqui em alguns elementos eu tô falando "a gente tá trazendo seja a mudança do trabalho como uma disrupção imensa de como o trabalho está organizado qual trabalho é realizado quem realiza o trabalho e como ele é liderado". Então isso é uma mudança em todas as perspectivas tá? Sem exceção.

FELICIANO, Patricia. Palestra: O futuro da força de trabalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hIIAbIRKNag>. Acesso em: 6 jun. 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.

Skills: habilidades.

Disrupção: interrupção do curso normal de um projeto.

Papo aberto sobre o texto

1. **Ao falar sobre as características da nova força de trabalho, a palestrante também caracteriza a que está sendo superada.**
   a) Segundo ela, como é o trabalhador tradicional?
   b) Como são os trabalhadores emergentes?
   c) Como os novos trabalhadores se relacionam com a tecnologia?
   d) A falante entende que sua exposição mostra uma "disrupção" importante no mundo do trabalho. Na sua opinião, o que ela expõe é compatível com a ideia de "disrupção"? Por quê?
   e) Considerando as informações dadas pela palestrante, indique uma palavra que caracterize esse novo trabalhador e justifique sua escolha.
2. **Nas falas orais públicas, há preocupação em fazer o ouvinte acompanhar a exposição sem dificuldade. Analise o ritmo da fala e a pronúncia das palavras pela palestrante: na sua opinião, ela foi bem-sucedida?**
3. **A gesticulação também é um recurso importante para prender a atenção do ouvinte e fazê-lo entender certas ideias.**
   a) Observe o trecho do vídeo que se estende de 9'05 a 9'18. Como os gestos se relacionam com a fala?
   b) Como você caracterizaria o efeito geral da gesticulação da palestrante: teatral, natural, monótono etc.?

1a. É um executor de tarefas, dirigido por um chefe. É motivado por questões financeiras, aceita cargas de trabalho rígidas e tem como meta uma carreira vertical, que o leve a um posto de poder.

1b. Trabalham por um propósito e buscam uma cultura e um ambiente que os agradem. Desejam autonomia, flexibilidade, esperam ter mais produtividade graças à tecnologia e estar conectados com outras organizações. Entendem que exercem um papel em um grupo e que seu sucesso depende de oferecer seus conhecimentos e habilidades para o bom êxito de um projeto. Sua movimentação não é vertical, mas horizontal.

1c. A tecnologia os torna mais produtivos e eles esperam contar com *devices* para o trabalho e com as várias facilidades de conexão com clientes e organizações.

Se achar conveniente, exiba uma reportagem do programa *Globo rural* (TV Globo) sobre o uso de um aplicativo para rastrear frutas e verduras, criado em função de uma norma que entrara em vigor. É um exemplo de como as tarefas dos profissionais já estão dependendo mais da tecnologia. O vídeo está disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/globo-rural/noticia/2020/02/16/aplicativo-auxilia-agricultor-a-seguir-regras-de-rastreabilidade-em-frutas-e-hortalicas.ghtml> (acesso em: 6 jun. 2020).

1e. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos usem termos como *flexível*, *colaborativo*, *antenado* etc., seguindo as informações da palestra.

Pergunte aos alunos se sentem medo da figura de trabalhador apresentada na palestra, a que precisarão se adaptar. Deixe que falem dos receios e das expectativas positivas e permita que façam considerações sobre sua realidade de vida. Mostre compreensão das dificuldades, mas crença na possibilidade de sucesso do grupo.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos afirmem que tanto o ritmo quanto a pronúncia das falas estavam adequados. Diferencie a aula e a palestra, dois gêneros orais com objetivos diferentes, caso alguns, pela necessidade de tomar nota, apontem que o ritmo estava acelerado.

3a. A palestrante enumera, com pausas enfáticas, objetivos dos antigos profissionais e acompanha essa enumeração marcando cada item com as mãos. Ela faz um movimento ascendente para marcar o desejo de subir na carreira e descendente quando expressa as relações de poder e controle.

3b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos indiquem que há naturalidade na gesticulação da palestrante, havendo, em alguns momentos, a marcação de ênfases ou a representação de ideias com as mãos.

Resposta pessoal. Espera-se resposta afirmativa, tendo em vista que a fala da especialista mostra mudanças significativas na força de trabalho.

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

4. **Observe duas imagens copiadas do vídeo. A primeira corresponde aos momentos iniciais da fala; a segunda, à maneira como a palestra transcorreu na maior parte do tempo.**

PATRICIA FELICIANO/GUPY

PATRICIA FELICIANO/GUPY

4a. Formalidade.

a) O espaço em que ocorreu a palestra sugere formalidade ou informalidade?

b) Patricia Feliciano optou por falar em pé, embora pudesse ter sentado na cadeira disponível no palco. Na sua opinião, qual é a melhor opção nesse caso? Por quê?

c) O que levou a palestrante a ficar no canto esquerdo do palco?

d) Qual é o efeito da movimentação restrita a esse canto?
A movimentação se torna mais monótona e menos cômoda para a plateia.

4b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que falar em pé, em geral, contribui para que a palestra fique mais dinâmica, mantendo a atenção do ouvinte.

4c. A palestrante precisava interagir com os *slides* que estavam ao fundo, no alto, e provavelmente achou menos incômodo estar no canto do que embaixo deles.

Por dentro do texto

As atividades desta seção, bem como de outras que a seguem, relacionam-se com a habilidade EM13LP31, voltada à compreensão dos textos de divulgação científica orais por meio da identificação de sua organização tópica e hierarquização de informações.

1. **Quais são as funções dos dois primeiros parágrafos do trecho transcrito, ambos pertencentes aos momentos iniciais da palestra?**

2. **No terceiro parágrafo, a palestrante explica quais mudanças estão ocorrendo na força de trabalho.**

a) Quais palavras ou expressões empregou para organizar a menção dessas mudanças? "Primeiro", "outra coisa", "outro ponto importante" e "eee a gente não pode desconsiderar".

b) O terceiro parágrafo corresponde a 2 minutos e 15 segundos de fala. Como se evidencia, no início do parágrafo seguinte, a preocupação da palestrante em ajudar o ouvinte a relacionar ao propósito da palestra tudo o que foi dito no terceiro parágrafo?

1. O primeiro estabelece a relação entre a falante e seu público e o segundo anuncia o tema da palestra.

2b. Ela inicia o parágrafo retomando o anterior por meio da expressão "tudo isso" e relembra que as mudanças citadas estão associadas à discussão sobre carreira, que é o tema da palestra.

Sugerimos a leitura da obra *Fala e escrita*, organizada por Luiz Antônio Marcuschi e Angela P. Dionisio, para aprofundar a reflexão sobre os gêneros textuais falados em sua relação com os escritos (1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007), disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf> (acesso em: 23 jul. 2020).

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

3. **Releia o último parágrafo. Qual é sua função em relação ao que foi apresentado ao longo da fala?**

4. **Como todo ato de fala, este também apresenta várias marcas de oralidade.**

a) De quais marcadores conversacionais a palestrante se vale? Ela emprega "né?" e "tá?".

b) Na sua opinião, o uso de marcadores pareceu excessivo?

Dica de professor

Cuidado para não confundir **marcas de oralidade** e **marcas de coloquialidade/informalidade**. As primeiras são os indícios da formulação do pensamento – pausas, hesitações, uso de marcadores conversacionais (né?, tá?), interrupções etc. – e ocorrem porque o texto é produzido praticamente no mesmo instante em que é falado. Já as marcas de coloquialidade estão relacionadas ao registro ou nível de linguagem escolhido para certa situação comunicativa.

c) Em alguns pontos, a palestrante alonga as vogais finais das palavras. Veja um exemplo.

"[...] com certeza a minha produtividade já aumentou muito usandooo fazendooo teleconferências e não precisando viajar ou me deslocar na maior parte das vezes."

O que a falante busca com esse alongamento? Com os alongamentos, a falante ganha tempo para planejar e produzir sua fala.

d) O que explica a sequência de verbos em "usandooo fazendooo teleconferências"?

5. **Releia este trecho da fala:**

"Primeiro essa força de trabalho ela não se motiva mais com o financeiro, ela tá buscando cultura, ambiente, propósito, tá? Essa força de trabalho ela não quer mais, 80% não opta mais por cargas não quer mais força cargas de trabalho rígidas, ela quer flexibilidade ela quer autonomia tá? mais do que isso, a gente aí, como eu falei, como consumidor, a gente tá experimentando a produtividade."

a) Que redundância sintática se observa no primeiro período?

b) Considerando a continuidade do trecho, responda: esse tipo de construção parece ser intencional ou é resultado de um descuido? Por quê?

Lembra?

Marcadores conversacionais, como "viu?", "entende?", são termos que ajudam a monitorar o ouvinte, marcam o final de afirmações e preenchem o vazio enquanto o falante organiza a continuidade do texto.

3. O último parágrafo organiza toda a exposição feita até ali, reafirmando que as mudanças dizem respeito à definição e à organização do trabalho, bem como à realização e ao comando dele.

4b. Resposta pessoal.

Caso os alunos tenham assistido ao vídeo, será possível comparar as impressões que tiveram ao ouvir a palestra e ao ler a transcrição. Nesta, a presença dos marcadores é evidenciada, enquanto, na fala, por sua natureza, eles chamam menos a atenção. De qualquer forma, é importante que os alunos saibam que o uso desses marcadores deve ser discreto para que os textos não fiquem truncados e monótonos.

4d. A falante, provavelmente, se arrependeu da escolha do verbo e o substituiu por outro que considerou mais adequado à expressão do conteúdo.

Assim como nos itens anteriores, este cria oportunidade para uma revisão da distinção entre a modalidade oral e a escrita. Enfatize os recursos que são comuns na fala devido ao planejamento curto, mas que não devem aparecer na escrita, como repetições e hesitações.

5a. Existe a redundância da função de sujeito, exercida tanto por "essa força de trabalho" quanto por "ela".

5b. Nota-se intenção, já que a falante repete a estrutura para efeito de ênfase.

Aproveite a atividade para tratar do pleonasmo sintático. Ele ocorre quando há repetição de termos para sua ênfase, como em *"**O relatório**, terminei-**o** hoje"*. Na função de sujeito, costuma-se aceitar construções com o pronome demonstrativo, como *"**Os dados, esses** estão sob sigilo"*. Já a repetição sintática usada pela palestrante, embora muito comum na fala atual, tem sido criticada por alguns especialistas, que a veem como um vício de linguagem. Essa discussão contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP08.

LEITURA 2

Se for possível, exiba o vídeo do seminário para que os alunos possam responder a todas as questões de **Papo aberto sobre o texto**, inclusive aquelas relativas a componentes cinésicos e paralinguísticos. Se não houver essa possibilidade, exclua a questão 3 ou procure resolver os itens **a** a **d** recorrendo às fotografias.

A fala a seguir foi produzida pelo estudante Pedro Henrique Costa e Silva, que, na época, cursava o 1º ano do Ensino Médio. A turma havia participado de um estudo de meio, durante o qual cada aluno deveria definir um tema que gostaria de pesquisar. Essa pesquisa foi transformada inicialmente em um artigo de opinião e, depois, em um seminário. Leia a transcrição da fala de Pedro e veja algumas fotografias da apresentação.

Meu nome é Pedro e hoje eu vim trazer um artigo de opinião com a seguinte questão: "A maioria feminina se dá pela delicadeza ou pelo lucro?".

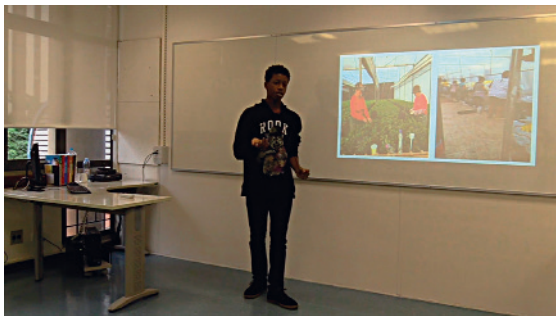
Bom... no trabalho de estudo do meio a gente foi visitar algumas fazendas, algumas indústrias, e uma delas foi a B. Flores. A B. Flores ela é uma empresa familiar, que trabalha há 70 anos no ramo da floricultura com a produção de kalanchoe que é essa planta aqui.

Se achar conveniente, comente com os alunos que a identificação desse tipo de fala como artigo de opinião não é precisa.

MÔNICA COSTA

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

FOTOS: MÔNICA COSTA



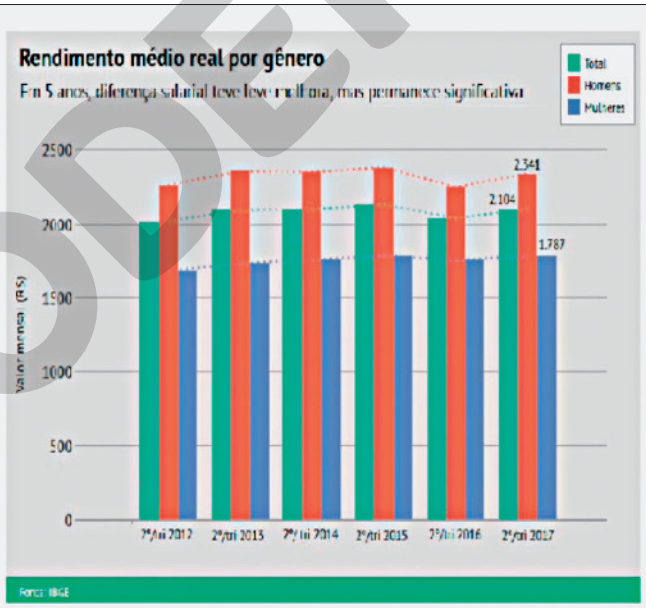
É... e durante a nossa visita a gente pôde acompanhar toda a linha de produção desde o momento em que era posto terra nos vasos até o momento que esses vasos eram embalados para venda. E uma coisa que me chamou bastante a atenção foi o fato da maioria dos funcionários da B. Flores serem mulheres. Aí eu perguntei pro guia que estava acompanhando a gente o porquê disso e ele disse que era porque as mulheres são mais delicadas, elas são mais cuidadosas para trabalhar com flores. E assim eu até concordo que para esse setor principalmente é necessária bastante delicadeza, bastante cuidado mas atribuir essa característica única e exclusivamente às mulheres eu considero como equívoco até porque dados do Imbraflor (Instituto Brasileiro de Floricultura) mostram que 45% do setor ainda é composto por homens, ou seja, os homens também são capacitados para isso.

Então isso me levou a pensar em outro quesito, que isso pode ser uma estratégia usada muitas vezes por diversas empresas como uma forma de lucro porque dados mostram que as mulheres vêm recebendo menos do que os homens. A gente pode ver isso nessa manchete do *G1* que diz "Mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas". "A diferença salarial chega a quase 53%; as profissionais ainda são minoria em cargos de gestão." e nesse gráfico tirado do *Estadão* que compara o salário masculino com o feminino, sendo o masculino essa barra laranja, o feminino essa barra azul. Essa barra verde no meio é uma média entre os dois. Então a gente pode ver que desde 2012 até 2017 o salário masculino vem sendo maior do que o feminino.

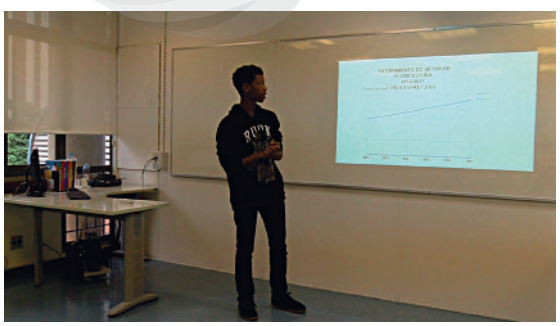
Mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas, diz pesquisa

A diferença salarial chega a quase 53%; as profissionais ainda são minoria em cargos de gestão.

g1.globo.com



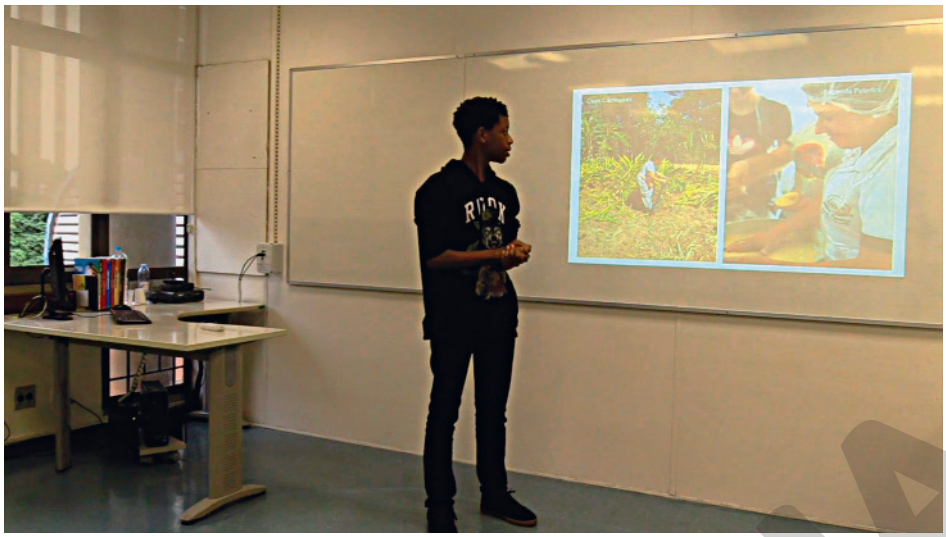
economia.estadao.com.br



Ãhn... outra coisa que também prova pra gente que isso passa de uma estratégia que isso é uma estratégia é o fato de que o setor da floricultura vem crescendo nos últimos anos para cá. A gente pode ver através deste gráfico, gráfico simples, que de 2012 a 2017 o faturamento subiu de 4,8 bilhões para 7,2 bilhões. Eee não coincidentemente é esse crescimento também foi acompanhado pelo crescimento da presença feminina neste setor. O que que a gente consegue concluir que as mulheres são contratadas porque pelo fato de elas ganharem menos os gastos das empresas principalmente com a questão do salário são menores o que faz com que seu lucro aumente.

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

MODERNA



MÔNICA COSTA

E outra coisa que prova queee as mulheres não são contratadas simplesmente pela delicadeza é... foram outras visitas que a gente fez também que a gente foi... teve a oportunidade de estar na Fazenda Peterlini e no Sítio Duas Cachoeiras. Ambos os lugares a gente também estava acompanhada por maiorias femininas. E na Fazenda Peterline a gente não encontrava trabalho delicado, simples. A gente pôde acompanhar a produção de linguiça e outros embutidos e são trabalhos bem exaustivos, bastante cansativos e a maioria deles nós estávamos acompanhados por mulheres assim como nas Duas Cachoeiras, onde a gente viu todo o processo de fabricação da lã desde a parte que ela era retirada da ovelha até a fabricação do fio. Nessa imagem aqui a nossa monitora ela estava mostrando como era feita a retirada dessa planta que servia como tinta para a lã e dá para perceber que não é um serviço simples.

Então com isso a gente consegue concluir quee ééé aas mulheres não eram contratadas muitas vezes apenas pela delicadeza. Isso acaba sendo um ester... estereótipo, bastante machista inclusive, sendo que as mulheres têm as mesmas capacidades que os homens e os mesmos potenciais sendo preparadas também para os mesmos tipos de serviços sem distinção por sexo. É isso.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R9oCMCY4qr0&feature+youtu.be>. Acesso em: 24 ago. 2020.

É lógico!

A **Leitura 1** e a **Leitura 2** apresentam questões que analisam vários aspectos das comunicações orais públicas. Você pode construir, assim, critérios para avaliar *performances* e planejar suas próprias apresentações.

Papo aberto sobre o texto

1. O desafio dos estudantes era formular uma pergunta com base em suas observações durante o estudo de meio e responder a ela a partir dessas mesmas observações e de pesquisas. Há coerência entre a pergunta formulada e aquilo que Pedro Henrique diz ter chamado sua atenção? Justifique sua resposta.

1. Sim. Pedro destacou a predominância de mulheres formando a mão de obra nas fazendas visitadas e se questionou sobre o motivo disso.

2. Em sua conclusão, Pedro emprega o termo "estereótipo".

a) O que esse termo significa nesse contexto? O termo refere-se a uma ideia preconcebida sobre alguém, com base em generalizações.

b) Na sua opinião, ele foi corretamente aplicado? Por quê?

2b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos concordem com seu emprego, uma vez que Pedro o faz para explicar que a associação da mulher com trabalhos mais delicados e simples desconsidera dados da realidade, apoiando-se em ideias preconcebidas.

3. Veja o vídeo da apresentação e observe os aspectos indicados a seguir.

a) Considere que a plateia estava ocupando todo o espaço da sala de aula. Que sugestões você daria a Pedro para melhorar sua relação com ela?

3a. Sugestão: Pedro poderia dirigir seu olhar para vários pontos da sala, deslocar-se no espaço e voltar seu corpo para a plateia.

b) Na sua opinião, Pedro Henrique soube interagir bem com os *slides* de sua apresentação? Por quê? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que Pedro retoma os *slides* apontando para eles ou explicando seu conteúdo.

c) Na primeira metade da apresentação, a repetição de um tipo de gesto prejudicou a *performance* de Pedro. Qual é? Prender as mãos.

3d. Pedro passou a mexer em sua roupa, principalmente no cordão de seu capuz.

d) Pouco depois, provavelmente percebendo essa falha, o estudante procurou outra maneira de gesticular, mas incorreu em outra falha. Identifique-a.

e) Como você avalia o ritmo da fala, a altura da voz e a forma como Pedro pronuncia as palavras? É nítido o que está sendo dito?

3e. Resposta pessoal. Espera-se resposta afirmativa.

Questões como essa cumprem a função de apresentar aos alunos critérios para sua autoavaliação.

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

Por dentro do texto

Sugerimos que essa parte da atividade seja realizada em grupos. A troca de informações já será suficiente para a autocorreção, portanto será necessário corrigir coletivamente apenas algumas das questões. Recomendamos as questões 1, 6 e 7.

1. Retome o desafio proposto ao estudante.

a) Após ouvir a explicação de um guia acerca da predominância de mulheres trabalhando na empresa, Pedro Henrique cria uma hipótese reconhecível a partir de sua pergunta. Qual é essa hipótese?

b) A pesquisa que fez é coerente com essa hipótese? Por quê?

c) Transcreva o trecho em que a hipótese foi transformada em tese.

2. Releia o segundo parágrafo da transcrição.

a) Qual é a função da palavra "aqui" no texto? Que preocupação tem Pedro nesse momento da fala?

b) Pouco depois, Pedro usa a palavra "aí". Ela tem uso parecido com o de "aqui"? Explique sua resposta. Não. "Aí" é um conector que ordena os fatos no tempo (sequenciador temporal) e indica consequência.

3. No segundo parágrafo, Pedro retoma uma fala do guia que acompanhou os alunos na visita à empresa.

3a. "Equívoco".

a) Que palavra sintetiza a discordância do falante em relação à informação que recebeu?

b) Pedro introduz sua opinião com a formulação "eu até concordo". Qual é a função do termo *até*? Marcar que parte da fala do guia pode ser considerada correta, embora não totalmente.

4. Na sequência da exposição, nesse mesmo parágrafo, Pedro se vale de um dado numérico para provar seu ponto de vista.

4a. O dado numérico serve para confirmar a tese que está sendo defendida.

a) Por que essa estratégia é importante nesse ponto da fala?

b) A indicação da fonte do dado está imprecisa. Por que é importante mencionar a data a que se refere o dado? A data possibilita ao público saber se o dado é recente, portanto, ainda válido.

c) Ao contrário do que faz nos dois primeiros blocos de dados numéricos, no terceiro Pedro não apresenta a fonte. Qual é a provável fonte desses dados?

5. No parágrafo quinto, o jovem alterou a estratégia para comprovação de sua tese. Explique essa mudança. Pedro deixa de mencionar dados gerais e recorre àquilo que ele mesmo percebeu em sua experiência no campo.

6. Embora essa seja uma fala planejada, está sendo produzida diante do ouvinte e isso provoca algumas particularidades em sua construção.

a) Várias marcas de oralidade revelam que o falante está elaborando seu texto enquanto fala. Essas marcas de oralidade precisam ser evitadas em uma fala pública? Por quê?

b) Compare as marcas de oralidade presentes nas falas de Pedro e de Patricia. É correto afirmar que a presença delas está ligada à pouca experiência de Pedro em comunicações orais formais? Justifique sua resposta.

c) No quinto parágrafo, nota-se que Pedro usou o recurso da autocorreção. Em quais trechos isso é observado? Na sua opinião, há um prejuízo da comunicação nesses momentos? Por quê?

7. A fala de Pedro segue as formas correntes nas comunicações formais. Por que isso era esperado? Pedro está apresentando um trabalho escolar, voltado à exposição de conhecimento, portanto se trata de uma situação formal.

SE EU QUISER APRENDER +

A atividade dialoga com a habilidade EM13LP31 porque contribui, pela análise das estratégias do texto, para a compreensão crítica de textos de divulgação científica orais.

A mobilização do ouvinte

Ao contrário de um texto escrito, que pode ser relido várias vezes, o texto oral precisa ser compreendido no momento em que é ouvido. Por isso, um bom orador deve se preocupar com a exposição didática e objetiva de sua fala de modo a favorecer a assimilação do conteúdo pelo ouvinte. Deve, ainda, empregar estratégias que mantenham a plateia atenta e interessada.

Faça as atividades a seguir para observar as estratégias usadas pela palestrante Patricia Feliciano e pelo estudante Pedro Henrique Costa e Silva.

Sabia?

Chamamos de **hipótese** uma suposição que antecede um conhecimento, isto é, uma dedução ainda não comprovada. **Tese** é o ponto de vista em que se acredita e que servirá como base para uma argumentação ou demonstração.

1a. Pedro tem a hipótese de que as mulheres são preferidas como mão de obra porque permitem maior lucro, e não por serem delicadas, como alegou o guia.

1b. Sim. O falante buscou dados que mostram a desigualdade na remuneração das mulheres e dos homens e os comparou com os dados do setor de produção de flores.

1c. "E assim eu até concordo que para esse setor principalmente é necessária bastante delicadeza, bastante cuidado, mas atribuir essa característica única e exclusivamente às mulheres eu considero como equívoco."

2a. A palavra "aqui" conduz o olhar do público para o *slide* que mostra a planta a que faz referência o falante. Pedro está apresentando o contexto em que surgiu a pergunta que norteia seu trabalho e deseja que o público não tenha dúvidas sobre o que está sendo dito.

4c. O Imbraflor, a que ele já tinha recorrido para indicar a porcentagem de homens e mulheres no setor de produção de flores.

Lembra?

Nos gêneros orais públicos, emprega-se linguagem monitorada, com vocabulário diversificado, atenção à concordância verbal e nominal etc.

6a. Não. As marcas de oralidade são comuns na fala e só constituem um problema quando são excessivas, dificultando a compreensão do texto.

6b. Não. A fala de Patricia tem, inclusive, mais marcas de oralidade do que a de Pedro.

É interessante que os alunos notem que Pedro tinha uma fala mais curta e, portanto, pôde, provavelmente, ensaiá-la, reduzindo as marcas que indicam a formulação do pensamento.

6c. Resposta pessoal. Os alunos devem identificar os trechos "é... foram outras visitas" e "a gente foi... teve a oportunidade" e reconhecer que a autocorreção é um expediente aceitável, que contribui para a correção e a precisão do texto, sem prejudicar a comunicação.

Veja se os alunos perceberam que, na primeira autocorreção, Pedro procurou acertar a concordância quando definiu que seu sujeito estaria no plural.

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

MODERNA

1. **Observe a maneira como Pedro se relaciona com quem assiste à sua fala.**
   a) O estudante abriu a fala se apresentando. Que outras formas você sugeriria a ele?
   b) Quais recursos Pedro empregou para manter a conexão com o público? Considere tanto o texto verbal como sua *performance* durante a apresentação.
2. **A fala de Pedro não conta com ênfases ou outro recurso para intencionalmente manter o público atento à fala. Na sua opinião, isso prejudicou o acompanhamento da exposição? Por quê?**
3. **Pedro marcou o encerramento da fala com "É isso". O que você sugeriria para Pedro aprimorar esse final?**
4. **Observe, agora, a maneira como a palestrante Patricia Feliciano introduz sua fala.**
   a) A palestrante afirma que abrir o evento é um "imenso desafio" e que espera conseguir mostrar um "pouquinho" daquilo que tem observado em relação às mudanças na força de trabalho. Qual efeito ela procura com essa estratégia de aproximação? Explique sua resposta.
   b) Qual é a função da expressão "Vamo' lá!" no segundo parágrafo transcrito? Ela é coerente com o trecho que a antecede? Por quê?
5. **Observe o uso que a falante faz das pessoas do discurso.**
   a) No fragmento a seguir, a quem a primeira pessoa se refere?

   "[...] mais do que carreira vertical é eu quero crescer ter um nível ter um título ter poder ter controle éé isso aqui está mudando tá?"

   b) Observe, agora, o uso de "você". Ele tem efeito semelhante ao uso de "eu", visto no fragmento anterior? Explique sua resposta.

   "Sucesso passa a ser você ter éé você ter resultados você deixar um legado você ser reconhecido pelos seus pares porque você tem um conhecimento diferenciado e eles querem você no time por você colaborar."

Desafio de linguagem

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Em certas formulações, como a que foi feita pela palestrante Patricia Feliciano, o pronome *você* tem a função de generalizar; não faz referência ao interlocutor. Nesses casos, transmite a ideia de "qualquer um" e a informação apresentada tem validade geral. Essas formulações, muito comuns na fala, também têm se estendido à escrita, sobretudo nos textos que não exigem grande formalidade.

Em alguns desses textos, o pronome é uma estratégia para estabelecer certa parceria com o leitor, ainda que a informação não se refira especificamente a ele.

A seguir, reproduzimos duas dicas de uma revista voltada ao público adolescente e jovem sobre o falar em público. Leia-as:

> **1. Não decore sua fala, entenda**
>
> Se você ficar se prendendo a um texto escrito, as chances de esquecer alguma coisa quando ficar nervosa são maiores. Então vale a pena entender bem o conteúdo daquilo que você vai ter que falar, assim dá para improvisar em qualquer emergência e parecer mais natural. É mais fácil (e didático) quando você explica para os outros alguma coisa que aprendeu do que quando simplesmente despeja um monte de frases memorizadas.
>
> **2. Tente se distrair no dia anterior**
>
> Tem muita gente que não consegue nem dormir na véspera de uma apresentação. Isso só vai te deixar mais cansada e, consequentemente, desesperada. Se você souber o conteúdo, não é uma tarde de filmes e uma noite bem dormida que vai te fazer esquecer tudo! Na verdade, espairecer um pouco pode ser muito bom!
>
> Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/6-dicas-para-quem-tem-vergonha-de-apresentar-trabalhos-em-sala/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Embora sejam dicas gerais, o produtor do texto optou por apresentá-las de modo particularizado. Reformule o texto, dando a ele características claras de generalização, eliminando as referências ao interlocutor e buscando formulações mais concisas.

MENTATDGT/SHUTTERSTOCK

1a. Sugestão: Ele poderia cumprimentar o público antes.

1b. Pedro usou "a gente" como forma de introduzir os dados dos gráficos ("A gente pode ver através deste gráfico") e apontou os *slides*, o que conduziu o olhar do público.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam negativamente, mas que aludam ao fato de ser uma apresentação curta. Falas mais extensas exigem que os falantes busquem mais alternativas para manter a atenção do público.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que "É isso" interrompe bruscamente a comunicação. Pode-se finalizar a fala agradecendo a atenção do ouvinte e se colocando à disposição para responder às dúvidas.

4a. Ela procura conquistar a atenção do público ao assumir uma postura colaborativa, fugindo do lugar de autoridade no tema.

4b. "Vamo' lá" indica que ela vai começar a desenvolver o assunto. É coerente com o fato de o trecho anterior ter anunciado o percurso que ela fará.

! Veja se os alunos observaram que a frase é exclamativa e não interrogativa, portanto o efeito de sentido não é o de um convite.

5a. A primeira pessoa é usada para uma generalização, construída a partir de um exemplo; ela não se refere ao produtor da fala especificamente.

5b. Sim. Novamente o pronome é usado para uma generalização que se estende a qualquer pessoa, e seu efeito parece ser o de tornar a exposição mais próxima do ouvinte.

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

MODERNA

E SE A GENTE...

APRIMORASSE OS *SLIDES*?

A seção dialoga com a habilidade EM13LP35, que indica a importância de o estudante aprender a utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais. Em um primeiro momento, o aluno deverá analisar o material empregado nas duas apresentações já estudadas. Em seguida, terá contato com algumas orientações acerca da introdução e da organização dos conteúdos em *slides*. Elas serão aproveitadas na seção **Experimentando falar em público**.

Nesta atividade, vamos tratar da composição de *slides*, um importante recurso de apoio para as apresentações orais, pois ajuda o público a acompanhar a exposição do conteúdo e, em alguns casos, a esclarecê-lo. A atividade é formada por duas etapas.

É lógico!

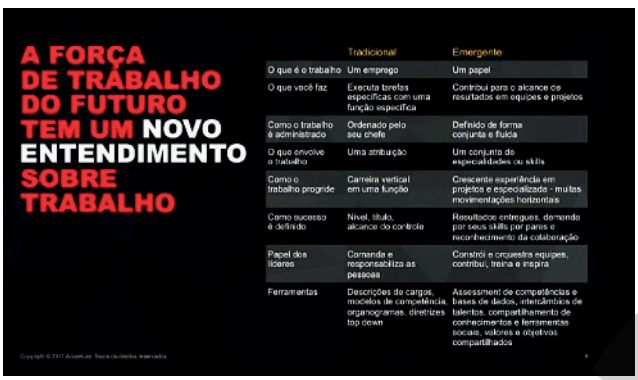
As instruções para preparação dos *slides* correspondem a um algoritmo. Observe-as com atenção para, em outras situações, poder criar sua própria sequência de ações para a produção de materiais desse tipo.

Recomendamos que a etapa seja feita oralmente (exceto a questão 4), com toda a turma. As perguntas servem como um roteiro de observação.

Etapa 1 – Analisando *slides*

Nesta etapa, vamos analisar os *slides* produzidos pelo estudante Pedro Henrique para seu seminário e pela palestrante Patricia Feliciano.

1. Observe, a seguir, dois dos *slides* usados por Patricia em sua palestra. Eles foram projetados em uma tela grande, no fundo do palco, no alto, conforme você pode ver no *frame* do vídeo reproduzido na página 121.



FOTOS: PATRICIA FELICIANO/GUPY

a) O primeiro *slide* acompanha o quarto parágrafo transcrito. Como a fala de Patricia se relaciona com o conteúdo projetado?

b) Como você avalia a quantidade de texto escrito nos *slides*? Por quê?

c) Na sua opinião, as cores escolhidas permitem boa visualização do texto? Por quê?

d) Você acha que os *slides* contribuem para a valorização da palestra? Por quê?

1a. A fala faz referência aos pontos que estão na tabela projetada, mas não os detalha tanto.

1b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que o primeiro *slide* tem muito texto escrito, o que inviabiliza a leitura e concorre com a fala, e que o segundo é bem equilibrado, sendo útil para a organização das informações.

1c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente, tendo em vista que há contraste entre o fundo escuro e as cores mais claras. O vermelho, menos contrastante, tem uso discreto, servindo para ênfase de algumas palavras.

2. Observe, agora, dois *slides* produzidos por Pedro Henrique.

FOTOS: MÔNICA COSTA

a) A primeira fotografia foi usada no *slide* de abertura. Descreva a imagem, observando os dois planos, e explique o efeito obtido pelas escolhas de Pedro.

b) Para o segundo *slide*, usado quando Pedro mencionou a mão de obra predominantemente feminina na empresa, foram escolhidas duas fotografias. Qual é a vantagem dessa montagem? Ela permite comprovar a predominância da mão de obra feminina em mais de um setor.

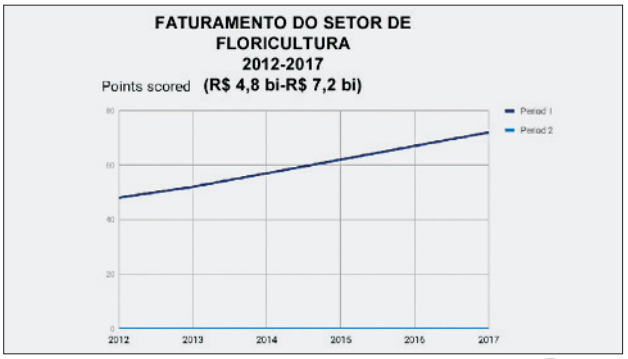
c) As fotografias deveriam estar acompanhadas por alguns dados. Quais são recomendáveis? Recomenda-se que sejam incluídos, pelo menos, os créditos (nome do fotógrafo), uma legenda identificando o local e a data.

1d. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente, considerando que são organizados e sugerem capricho, o que valoriza a apresentação.

2a. Pedro Henrique põe um vaso em primeiro plano, permitindo a seu público observar as características da planta. No segundo plano, mostra uma enorme quantidade de vasos, o que evidencia a grande produção da empresa.

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

3. Observe, agora, os *slides* com os gráficos.



FOTOS: MÔNICA COSTA

a) A quantidade de texto verbal é adequada? E de imagens?

b) Na sua opinião, os *slides* estão bem produzidos? Por quê?

c) Releia o trecho da fala que se refere ao primeiro *slide*.

"A gente pode ver isso nessa manchete do *G1* que diz 'Mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas'. 'A diferença salarial chega a quase 53%; as profissionais ainda são minoria em cargos de gestão' e nesse gráfico tirado do *Estadão* que compara o salário masculino com o feminino, sendo o masculino essa barra laranja, o feminino essa barra azul. Essa barra verde no meio é uma média entre os dois. Então a gente pode ver que desde 2012 até 2017 o salário masculino vem sendo maior do que o feminino."

Que estratégias foram usadas para levar o espectador a observar o *slide*?

d) Na sua opinião, o texto projetado concorre com a fala e prejudica a compreensão do que está sendo dito? Por quê? Resposta pessoal. Espera-se resposta negativa, tendo em vista que a fala remete ao *slide* e orienta sua leitura.

4. **Pedro Henrique optou por uma apresentação com poucos *slides*, a maioria centrada em imagens. Suponha que, no final da apresentação, quisesse representar sua linha de raciocínio usando palavras. Faça, no caderno, um esboço de como poderia ser esse *slide*.**

Convide um ou mais alunos que conhecem esse tipo de ferramenta para que a apresente à turma, caso perceba que a maioria não costuma usar os recursos citados.

Etapa 2 – Aprendendo sobre *slides*

Os *slides* de Pedro Henrique têm construção harmônica e oferecem boa visibilidade. No entanto, poderiam ganhar alguns outros recursos disponíveis nas ferramentas digitais feitas para apresentações.

Você encontrará, a seguir, algumas orientações para a construção de *slides*. É possível que conheça algumas delas e já as utilize em suas produções, mas, caso isso não seja verdade, é uma boa oportunidade para explorar a tecnologia digital. Sugerimos que você use um computador ou um celular e teste livremente a aplicação dessas orientações. Em **Experimentando falar em público**, você deverá produzir uma apresentação oral acompanhada por esses recursos.

1. **Abra um programa de criação de apresentações no computador ou no celular. Em geral, os pacotes já contêm um programa desse tipo, mas, caso não o encontre, procure um que seja confiável e compatível com seu equipamento. Vários desses programas têm uso aberto e gratuito.**

2. **Analise os *layouts* disponíveis e escolha o mais adequado ao que deseja incluir: textos, fotografias, áudios, vídeos, gráficos etc.**

3. **Verifique se vale a pena usar um *slide*-mestre ou *slide*-padrão, que funcione como modelo para os demais. Esse recurso está disponível em abas específicas e contribui para o efeito de uniformidade.**

4. **Depois de escolher o *layout*, insira nos *slides* os conteúdos predefinidos.**

5. **Lembre-se de não incluir muito conteúdo em cada *slide*.**

3a. Sim. Os *slides* não estão poluídos. Há pouco texto, o que possibilita a leitura rápida, e o tamanho das imagens permite uma visualização confortável.

3b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que há boa ocupação do espaço da tela, houve cuidado para evitar equívocos de digitação, as imagens estão nítidas etc.

É possível que alguns alunos retomem a crítica à falta de fontes precisas.

3c. Pedro afirma que é possível "ver" aquilo que está afirmando em uma manchete, que lê, e em um gráfico, cuja organização explica.

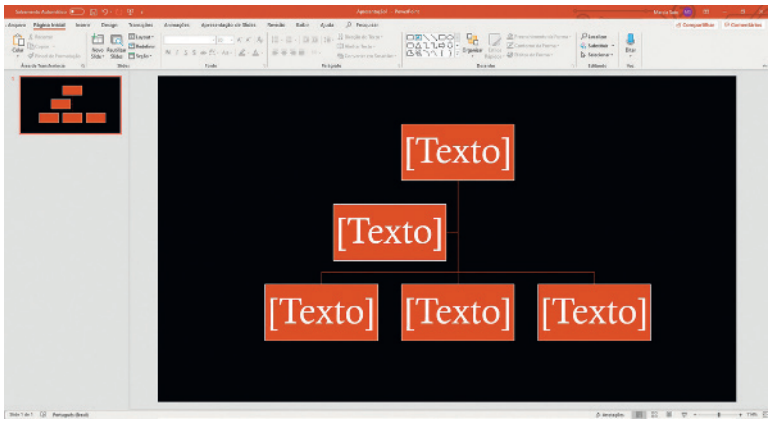
4. Resposta pessoal.

Permita que os alunos troquem os cadernos entre si para observar diferentes soluções para essa apresentação.

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

MODERNA

6. **Atente ao tamanho, às cores das fontes e ao contraste com a cor de fundo. O conteúdo será visto a distância e por pouco tempo, então é preciso garantir que sua visualização seja confortável.**
7. **Pelo mesmo motivo, preste atenção ao tamanho das imagens.**
8. **Evite usar textos longos. Prefira construir tópicos ou esquemas com caixas de texto (como no exemplo a seguir).**



REPRODUÇÃO

9. **Avalie se vale a pena inserir, além de textos e imagens, arquivos de áudio ou vídeo nos *slides*. O uso dessas mídias pode favorecer o resultado de sua apresentação. No entanto, lembre-se de equilibrar o recurso a essas peças audiovisuais para que não se sobreponham ao conteúdo apresentado.**
10. **Veja também se é útil usar recursos de animação, que controlam a entrada e a saída de informações. Eles permitem, por exemplo, que o conteúdo surja na tela após outra informação se apagar, que uma informação se desloque pela tela ou que se apague progressivamente. Em geral, esses recursos ficam disponíveis em abas chamadas "animações", "recursos de animação" etc., e para usá-los é preciso colocar o conteúdo em caixas de texto.**
11. **Decida, ainda, entre usar ou não o recurso chamado "transições", que permite que a mudança de um *slide* a outro crie efeitos que podem contribuir para a dinâmica da apresentação.**
12. **Lembre-se sempre, porém, de que a apresentação não deve ser sobrecarregada. Os recursos de animação e transição devem ser empregados de modo harmônico e com um objetivo funcional para que sua plateia não deixe de prestar atenção à sua fala.**

Caso deseje ler sobre o gênero em estudo, sugerimos o artigo "A caracterização do gênero exposição oral no contexto das práticas de linguagem na escola", de Cláudia Goulart (Revista *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 19, n. 2, 2017), disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40811> (acesso em: 2 jul. 2020).

EXPERIMENTANDO FALAR EM PÚBLICO

A realização de seminários é uma prática que os alunos provavelmente já experimentaram. A proposta agora é de aprimoramento pelo uso intencional de algumas técnicas. Estamos orientando, em atendimento a algumas competências e habilidades indicadas pela BNCC, notadamente a EM13LP35, a produção de slides como ferramenta de apoio à apresentação oral. As orientações podem ser adaptadas para anotações na lousa, cartazes ou transparências para retroprojetor, caso não existam os equipamentos necessários. Divida os grupos conforme o número de alunos da turma. O ideal é que não ultrapassem cinco integrantes para que as falas não fiquem muito reduzidas. Determine a duração do seminário conforme o número de aulas disponíveis para esse trabalho. Em média, um seminário desse tipo ocupa 30 minutos. Considere mais 5 minutos para perguntas e, ainda, mais 10 para a avaliação.

Você já sabe que o seminário não corresponde a um ato de leitura, mas sim à produção de um texto oral diante do público. Isso requer uma preparação cuidadosa, sobretudo quando a fala é feita em grupo, exigindo complementação entre os participantes.

Em grupo, você e seus colegas produzirão um seminário dentro do assunto geral *esporte* e, assim como fez o estudante Pedro Henrique, devem formular uma pergunta com base em suas observações. Veja dois exemplos:

Exemplo 1: *Por que, nas provas de natação, os campeões são, geralmente, atletas brancos?*

Esse tema poderia levá-los a várias linhas de pesquisa: Haveria uma explicação da ciência para isso? As condições socioeconômicas podem interferir nesse cenário? Qual é o histórico dos nadadores olímpicos brasileiros?

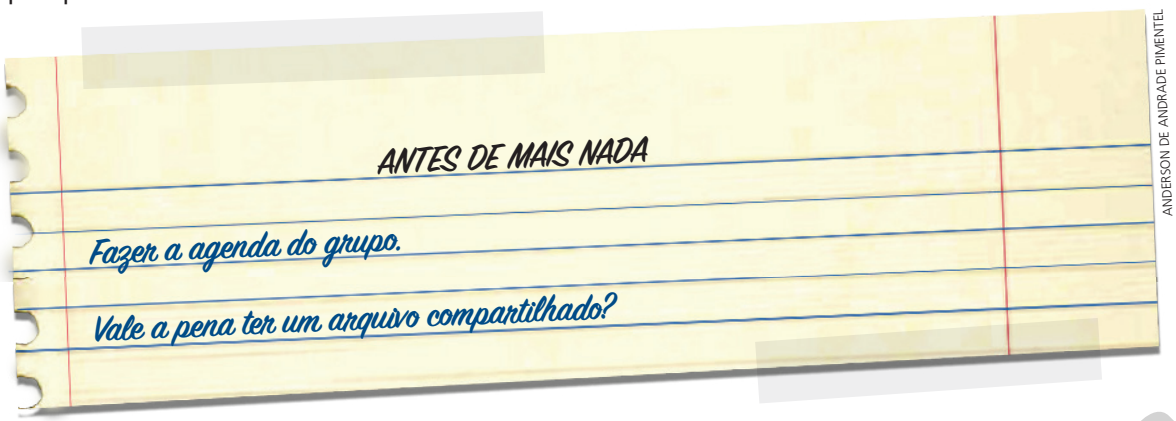
Exemplo 2: *Por que o homem que dança é discriminado?*

O tema poderia desencadear reflexões diversas: Existem causas biológicas para a associação da dança ao universo feminino? Quais são os bailarinos de destaque no Brasil? Quais oportunidades profissionais têm os bailarinos? Há reações diferentes em função dos estilos de dança? Os homens que discriminam bailarinos nunca dançam?

Caso deseje ler sobre o gênero em estudo, sugerimos o artigo "A caracterização do gênero exposição oral no contexto das práticas de linguagem na escola", de Cláudia Goulart. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40811> (acesso em: 23 jul. 2020).

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

Os seminários serão apresentados para os alunos da própria turma e devem contar com o apoio de *slides*. O tempo de duração da apresentação e as datas serão indicados pelo professor.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

1. Iniciem uma pesquisa ampla sobre o tema proposto, em várias fontes de informação: livros, jornais, revistas (inclusive acadêmicas), *sites* da internet, documentários, filmes etc. Procurem também entrevistas de especialistas. Registrem, em forma de sínteses ou esquemas, as principais informações de cada texto.
2. Com essa primeira etapa, vocês poderão determinar os subtemas do seminário. Por exemplo, para tratar do tema dos atletas negros na natação, poderiam pensar em: histórico dos nadadores no Brasil, comparação com outros países, formação dos atletas olímpicos na modalidade, explicações científicas sobre a predominância de brancos, causas socioeconômicas envolvidas nesse cenário, projeções considerando atletas que estão se destacando, comparação com outras modalidades etc.
3. Dividam os subtemas para que cada integrante pesquise dois deles. É sempre interessante que mais de um participante se responsabilize por um subtema para garantir maior abrangência na pesquisa e favorecer a checagem dos dados pela comparação.
4. Não se esqueçam de, durante a pesquisa, anotar as informações e suas fontes, já pensando em exemplos, trechos de falas e outros recursos (gráficos, mapas, fotografias etc.) que possam conferir credibilidade à exposição.
5. Com os dados reunidos, produzam um roteiro com:
   - a ordem de apresentação dos subtemas;
   - a estratégia de introdução (analisar uma imagem ou dados estatísticos, comentar a fala de um entrevistado ou fazer uma pergunta provocativa são algumas das possibilidades);
   - o conteúdo de cada subtema;
   - a forma de conclusão (síntese, sugestão de novas pesquisas, sugestão de mudança de comportamento etc.).

Sugerimos que você reserve uma aula para orientar os grupos. Para que os seminários alcancem um bom resultado, é importante verificar as fontes de pesquisa que os alunos estão usando e o tipo de material que estão produzindo com base nelas. Outro ponto fundamental é a análise dos subtemas escolhidos pelo grupo para verificar se são suficientes para uma abordagem consistente do assunto. Estabeleça um prazo para que o grupo reapresente os subtemas para uma nova avaliação. Se for possível, realize a atividade em parceria com o professor de Educação Física.

Tá ligado!

No capítulo 2 da unidade 1, apresentam-se vários procedimentos necessários a uma pesquisa consistente. Consulte-o!

Momento de elaborar

1. Produção dos *slides*

Na seção anterior, você recebeu algumas instruções para aprimorar seus *slides*. Coloque-as em prática.

Texto verbal – Como você já sabe, os *slides* não podem conter textos longos, porque o público não consegue acompanhar a fala e ler o texto ao mesmo tempo. Devem, preferencialmente, ser organizados em tópicos ou esquemas. Eles funcionam como uma referência para o apresentador, que desenvolverá os aspectos indicados, e para o público, que terá ali um guia das informações centrais. Por isso, não devem exibir todo o conteúdo da apresentação.

Dica de professor

Procure usar o **paralelismo sintático** na construção de tópicos, isto é, utilize a mesma estrutura em todas as entradas. Por exemplo:

A nova forma de trabalho caracteriza-se por:
- ***ter** uma estrutura horizontal;*
- ***atribuir** ao líder o papel de inspirador;*
- ***associar** sucesso a experiências produtivas.*

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

MODERNA

Outras linguagens – É importante que os *slides* tenham fotos, gráficos e tabelas, *links* para vídeos e áudios etc. Esses recursos, quando bem escolhidos e claramente articulados ao conteúdo que está sendo exposto, tornam a apresentação mais consistente e interessante.

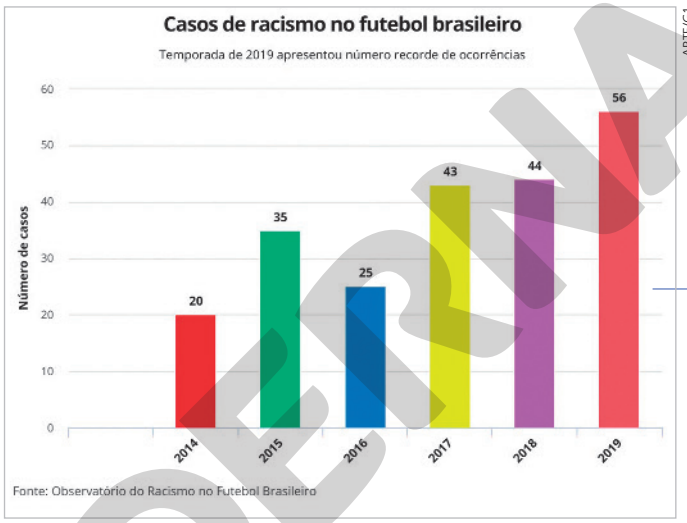
Finalização – Unam as partes preparadas individualmente para verificar se elas constroem uma linha de raciocínio clara e completa. Não deixem de incluir uma abertura, com o título da apresentação e o nome dos integrantes do grupo; um sumário dos tópicos que serão abordados no seminário; e um fechamento com as referências bibliográficas.

É importante que a apresentação tenha unidade visual, então, usem as mesmas cores, tipos de letra, bordas etc.

Veja um exemplo de *slide* e leia os comentários.

Propostas para redução do racismo no futebol brasileiro

- Intensificação de campanhas de conscientização de torcedores;
- Aprimoramento do sistema de identificação de quem pratica o racismo;
- Aplicação de punições severas aos praticantes de racismo;
- Exclusão de atletas, técnicos ou dirigentes que praticarem ou estimularem atos racistas.



<https://globoesporte.globo.com/pe/futebol/noticia/temporada-de-2019-registra-recorde-de-casos-de-racismo-no-futebol-brasileiro.ghtml>

É importante que o *slide* contenha título que indique seu assunto.

Anote a fonte das informações e o crédito das fotografias.

A apresentação deve empregar períodos curtos, com paralelismo sintático: todos devem ser iniciados pelo mesmo tipo de palavra – substantivos (como nesse exemplo), ou verbos no infinitivo, ou verbos no tempo pretérito perfeito etc.

As imagens e as letras devem ser grandes o suficiente para que as pessoas possam ler.

2. Preparação da fala

O seminário é uma fala preparada e não uma leitura; por isso, o apresentador não deve produzir um texto, mas sim um roteiro com expressões que o ajudem a manter o planejamento e com dados que não podem ser esquecidos e não foram incluídos nos *slides*.

a) Ensaiem a apresentação várias vezes para garantir que todos os integrantes produzam falas claras e que haja uma boa articulação entre as partes. Preocupem-se em ser bem didáticos, retomando a explicação de pontos de difícil compreensão.

b) Considerem que, no dia da apresentação, podem ocorrer problemas, como um integrante do grupo faltar ou esquecer parte de sua fala. Caberá aos demais apresentar ou complementar a parte dele para que o trabalho não seja prejudicado.

c) Verifiquem, antecipadamente, se o computador a ser usado é compatível com o programa em que foi feita a apresentação e se, por exemplo, a projeção do som será alta o suficiente para que todos ouçam um trecho de áudio. Caso um equipamento falhe durante o seminário, tenham em mãos outros recursos para dar continuidade à apresentação.

Dica de professor

Para verificar se estão bem preparados, antecipem a leitura da grade de critérios apresentada no final da atividade e vejam se todos os pontos estão bem planejados.

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

MODERNA

Como não é possível refazer o seminário para corrigir falhas, sugerimos que as apresentações sejam filmadas para que os alunos as revejam e percebam pontos a aprimorar em produções futuras. Celulares podem ser usados para isso.

Apresentando o seminário

Os apresentadores não devem ficar de lado ou de costas para a plateia para ler o suporte visual, e a consulta ao roteiro deve ser feita de modo sutil, com um olhar rápido. Para passar confiança, devem alternar o olhar entre vários colegas. Isso lhes permitirá perceber ainda se a plateia está acompanhando bem a fala ou se é preciso retomar e explicar melhor alguns pontos.

É interessante alternar modos de apresentação. Tentem dialogar com a plateia em alguns momentos, convidando-a a responder a uma pergunta, a observar um detalhe da imagem etc.

O primeiro apresentador deve anunciar o recorte temático, contextualizá-lo e indicar as partes que vão compor o seminário. Os demais devem permanecer em silêncio e atentos para auxiliar o colega que se apresenta. É importante adotar uma postura corporal que demonstre interesse pelo que está sendo dito pelos colegas que se apresentam. Não expressem, com gestos ou expressões faciais, reprovações a quem fala, pois essa reação pode contaminar o público, que deixará de apreciar a exposição.

É preferível que os integrantes do grupo estejam sentados nas primeiras carteiras ou à frente da sala durante toda a apresentação. Falantes encostados na lousa e com o pé na parede não combinam com uma situação de fala formal.

Um falante deve passar a fala para o outro, indicando a conexão entre as partes. Por exemplo: "Fulano mostrará, agora, exemplos de projetos propostos por deputados indígenas".

As interrupções devem ser evitadas. Se for imprescindível corrigir uma informação, isso deve ser feito com delicadeza e naturalidade.

O seminário não pode ultrapassar o tempo previsto; por isso, se for o caso, eliminem explicações secundárias e exemplos.

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

ILUSTRAÇÕES: RODRIGO PASCOAL LOPES DA SILVA

Momento de avaliar

A produção será avaliada por outro grupo, que fará anotações durante o seminário para, posteriormente, apontar os aspectos positivos e comentar eventuais falhas. Empreguem a grade de critérios a seguir como base para os comentários.

1	O seminário desenvolveu adequadamente o tema proposto, aprofundando-o?
2	O conteúdo foi dividido em subtemas que formaram uma linha de raciocínio clara e coerente?
3	A apresentação se iniciou com um cumprimento, seguido pela indicação do tema e das partes a desenvolver?
4	A introdução do tema contou com o uso de uma estratégia que atraiu a atenção do público?
5	O desenvolvimento do tema incluiu exemplos, citações e outros recursos que deram credibilidade à exposição?
6	O último falante agradeceu a atenção e abriu a seção de perguntas?
7	Os *slides* não eram poluídos visualmente, continham textos curtos e favoreceram a compreensão do tema?
8	Os falantes conseguiram interagir com o suporte visual, remetendo a ele durante a fala (apontando, por exemplo)?
9	Houve a inclusão de recursos disponíveis nos programas de apresentação de *slides*? Eles contribuíram para a dinâmica da apresentação?
10	Os vídeos e áudios incluídos tinham extensão adequada e boa qualidade e estavam bem articulados ao conteúdo?
11	A postura corporal era natural, sem mostrar desleixo?
12	O tom de voz, o ritmo da fala e a articulação das palavras favoreceram o entendimento da exposição e não a tornaram monótona?
13	Os apresentadores olharam para o público na maior parte do tempo, recorrendo ao material exposto ou ao roteiro de modo sutil?
14	A linguagem foi monitorada?
15	As marcas de oralidade, como pausas e marcadores de conversa ("tá?", "certo?" e semelhantes), eram discretas?
16	O grupo manteve-se silencioso e concentrado durante a apresentação de todos os integrantes?
17	As falas foram bem divididas e a apresentação respeitou o tempo previsto?
18	As perguntas foram respondidas com dados precisos e com clareza?

É lógico!

Os itens sugeridos para a avaliação formam um algoritmo. Você pode expressá-lo usando linguagem lógica: O tema está desenvolvido adequadamente? Se sim, então a verificação passa para a próxima etapa; se não, então o texto precisa ser reescrito total ou parcialmente.

É preciso orientar a avaliação. Antecipe a indicação dos avaliadores de cada seminário e peça a eles que não revelem por expressões faciais a opinião sobre a apresentação em andamento. No final da apresentação, reserve cinco minutos para que os avaliadores se reúnam para compartilhar suas observações. Em seguida, peça que as comuniquem aos apresentadores. Caso, em função de seu planejamento, ocorra mais de um seminário por aula, organize o tempo de modo que haja espaço para essa etapa de avaliação depois das apresentações do dia.
Também é importante que você dê um *feedback* para os alunos, levando em conta os critérios já definidos e outros que julgue convenientes. Isso pode ser feito em uma aula logo após o final do conjunto de apresentações. Antes de comentar o trabalho, crie a oportunidade de uma autoavaliação, considerando a participação de todos na preparação do seminário. Aspectos como disponibilidade para realizar tarefas, cumprimento de prazos e assiduidade nas reuniões devem ser incluídos.

EXPERIMENTANDO +

Na primeira parte do capítulo, você estudou apresentações orais e viu ferramentas digitais que podem torná-las mais eficientes. Agora, o foco serão outras possibilidades de uso da tecnologia para exposição de conhecimento.

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

MODERNA

E SE A GENTE...
FOTOGRAFASSE?

Costumamos pensar na fotografia como uma técnica usada para captar um "momento único". Porém, uma sequência de fotos pode registrar uma ação ou processo e ser útil para a exposição de narrativas, inclusive aquelas que servem à construção de um conhecimento.

Nesta atividade, vocês deverão tratar da pressão atmosférica – um fenômeno estudado pela Física – registrando e explicando um experimento bastante conhecido. A linguagem verbal deverá ser reduzida ao mínimo possível.

Etapa 1 – Entendendo o fenômeno

Leia uma parte de um artigo produzido pelo professor Anderson Coser Gaudio, da Universidade Federal do Espírito Santo. Ele explica o fenômeno e o experimento que vocês deverão registrar.

Fenômeno

Nosso planeta é envolvido por uma camada gasosa de algumas dezenas de quilômetros de altura em relação à sua superfície. Essa camada, composta basicamente por nitrogênio (78%) e oxigênio (21%), é chamada de atmosfera. A atmosfera tem massa e, portanto, tem peso. O peso da atmosfera comprime cada centímetro quadrado de tudo que está imerso nela. É o que chamamos de pressão atmosférica. Para termos ideia de sua intensidade, imagine que a atmosfera terrestre não exista. Para simular sua presença numa área de apenas 1 m^2 seria preciso cobri-la com uma massa de 10 toneladas.

Apesar de estarmos sujeitos à pressão atmosférica, não a percebemos, pois todas as formas de vida do planeta evoluíram sob seu efeito. O fato de não percebermos a pressão atmosférica deve-se à anulação de seu efeito por ação de pressões contrárias. Por exemplo, a pressão atmosférica atua em nosso corpo no sentido de diminuir seu volume. No entanto, os fluidos no interior do corpo exercem pressão de dentro para fora de forma a neutralizar a ação da pressão externa. Se porventura a pressão em um dos lados aumentar ou diminuir em relação ao outro lado, o equilíbrio será rompido e o volume do corpo irá variar.

Há vários experimentos que nos permitem ver a pressão atmosférica em ação. Um deles é o do ovo que entra e sai da garrafa. [...]

Explicação

Como você viu, alguns palitos de fósforo acesos foram jogados no interior de uma garrafa aberta. Como a garrafa sem tampa é um sistema aberto, o ar aquecido expande-se, diminuindo a pressão no interior da garrafa. A colocação do ovo cozido, descascado, na boca da garrafa veda completamente a passagem de ar de volta para dentro da garrafa. À medida que o ar na garrafa fechada esfria, sua pressão tende a diminuir, pois agora a garrafa é um sistema fechado. Como isso gera desequilíbrio em relação à pressão atmosférica, que fica maior, há uma tendência natural de retorno ao equilíbrio. Para isso, há necessidade de entrada de ar para dentro da garrafa, o que não é possível por causa do ovo que veda a passagem do ar. Mas não por muito tempo. Quanto mais o ar da garrafa esfria, maior fica a diferença de pressão em relação ao exterior e mais pressionado fica o ovo, que tenta impedir a entrada do ar. Mas há um momento em que o ovo não mais conseguirá impedir a passagem de ar. Como o ovo cozido é flexível, ele se deforma e é forçado a entrar na garrafa para proporcionar o retorno da pressão na garrafa ao equilíbrio com a pressão atmosférica.

Disponível em: <https://profanderson.net/files/fisicanoyoutube/fluidos/ovo_na_garrafa.php>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Etapa 2 – Elaborando o roteiro

1. **Conversem sobre o artigo para se certificar de que compreenderam todas as explicações. Se for o caso, procurem seus professores da área de Ciências da Natureza para que elucidem as dúvidas.**

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

2. **Realizem a experiência para analisar o processo. Caso não consigam realizá-la com sucesso, levantem hipóteses acerca de qual pode ser a falha e procurem vídeos em canais de divulgação científica na internet para corrigi-la.**
3. **Elaborem um roteiro com a sequência de imagens necessárias para que o leitor compreenda o processo. A sequência deve ser econômica, mas não pode excluir passos necessários à compreensão do fenômeno.**

A experiência envolve aquecimento. Recomende cautela no manuseio de fogo, água quente ou outro recurso com o mesmo fim.

Etapa 3 – Produzindo as imagens

1. **Encontrem um ambiente que permita fotografias de boa qualidade: bem iluminado e sem outros objetos que disputem a atenção com aquilo que vocês estão expondo.**
2. **Definam como será feita a demonstração: serão mostrados apenas os objetos? Haverá alguém os manipulando?**
3. **Façam as fotografias e avaliem a necessidade ou não de refazer algumas delas.**
4. **Usem um editor de imagens, editor de texto ou editor de apresentação para incluir as legendas imprescindíveis: título do trabalho e informações que não podem ser comunicadas de outro modo.**
5. **Montem a sequência de imagens para verificar se o conjunto é eficiente na apresentação do conteúdo.**

Se a sala dispuser de um projetor, sugerimos que todos os trabalhos sejam expostos para que a turma conheça as várias soluções encontradas. Nesse caso, peça aos alunos que coloquem as fotografias em um ou mais *slides*. Se não for possível, forme pares de grupos para que a avaliação seja feita com o material impresso. Eles devem dimensionar o tamanho das fotografias de modo a fazer com que a sequência ocupe uma página em tamanho A4 e imprimir.

Etapa 4 – Avaliando a produção

Apresentem o trabalho conforme as orientações do professor e ouçam os comentários dos colegas acerca de sua produção. É importante considerar estes aspectos:

1	A sequência de fotografias corresponde ao experimento descrito?
2	A sequência de fotografias permite compreender o fenômeno?
3	As imagens estão nítidas, isto é, permitem boa visualização?
4	Os elementos do contexto – objetos ao fundo ou o manipulador dos objetos – não disputam atenção com a demonstração?

É lógico!

As perguntas decompõem o problema que precisava ser resolvido: usar as fotografias para representar o experimento expresso em linguagem verbal. Quando vemos as partes de um problema, podemos buscar soluções mais eficientes.

Se achar conveniente, ofereça à turma mais um desafio: usando o conhecimento do fenômeno, os alunos devem retirar o ovo de dentro da garrafa e fotografar o processo. Isso pode ser feito com a garrafa colocada de boca para baixo, de modo a novamente o ovo impedir a saída de ar, e deve ser aquecida, o que pode ocorrer, por exemplo, jogando água quente sobre ela.

LEITURA 3

Você verá, agora, duas outras formas de apresentar conteúdos. Analise-as com atenção e responda às questões.

Texto 1

O *site Oficina da Net* fez uma seleção de dez *gifs* que considerou os "mais legais sobre ciências". Veja um deles e o comentário feito pelo *site*.

Planeta Terra

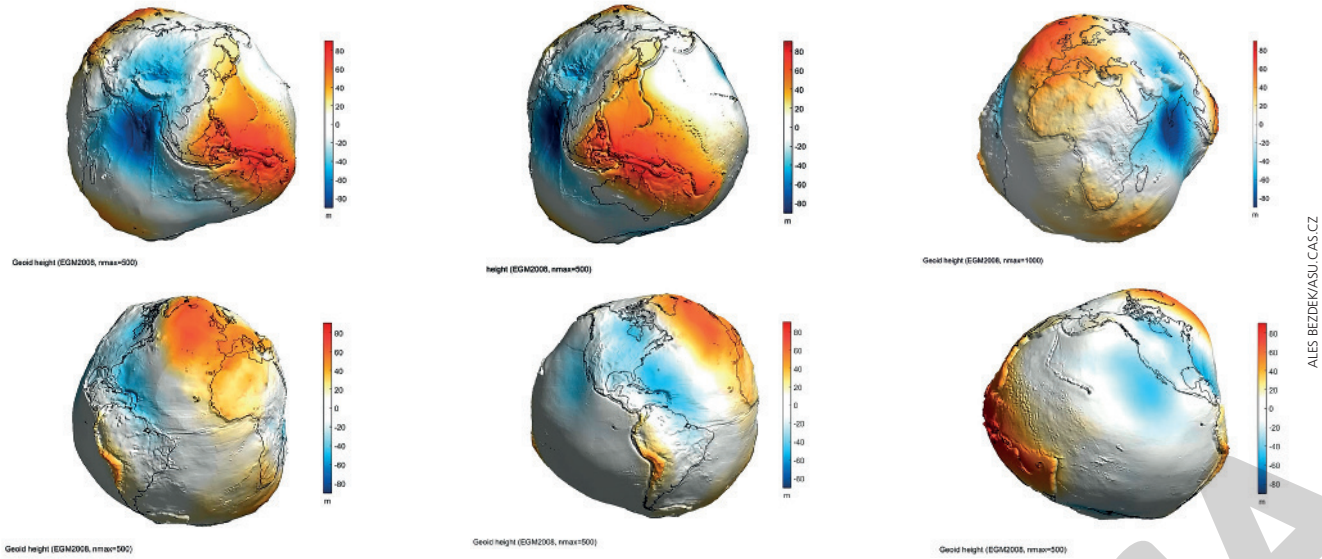
E por fim, faltou só falarmos sobre nossa casa, a Terra, nosso grande planeta redondo e azul. Só que, na verdade, ela não é tão redonda assim. Ela tem a forma de um geoide e nós nos enganamos pensando que ela é redonda por causa do grande volume de água distribuído por quase toda a nossa superfície.

O raio é maior na Linha do Equador do que nos polos por causa dos efeitos de rotação da Terra no longo prazo. Além disso, como as montanhas têm mais massa do que um vale, por exemplo, essas deformações fazem com que a gravidade seja mais forte perto das montanhas, o que altera a forma final do nosso planeta.

É possível que, no intervalo entre a produção desta coleção didática e seu uso efetivo na sala de aula, alguns outros recursos tecnológicos tenham sido incorporados às aulas. Se for a realidade de sua escola, após a leitura e a discussão, pergunte aos alunos como tem sido essa experiência e se os *gifs* pedagógicos e a RA devem ser considerados ultrapassados.

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

MODERNA



ALES BEZDEK/ASU.CAS.CZ

Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/15974-10-gifs-para-entender-melhor-a-ciencia>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Texto 2

O avanço da tecnologia tem permitido novas relações entre o mundo real e os objetos virtuais. Veja um trecho de um artigo científico sobre a realidade aumentada (RA) e algumas imagens de uma experiência feita por um professor em uma escola do Rio de Janeiro.

O avanço da multimídia e da realidade virtual, proporcionado pela maior potência dos computadores, permitiu a integração, em tempo real, de vídeo e ambientes virtuais interativos. Ao mesmo tempo, o aumento da largura de banda das redes de computadores também vem influenciando positivamente na evolução da multimídia, permitindo a transferência de imagens e outros fluxos de informação com eficiência.

A realidade aumentada, enriquecendo o ambiente físico com objetos virtuais, beneficiou-se desse progresso, tornando variáveis aplicações dessa tecnologia, tanto em plataformas sofisticadas quanto em plataformas populares.

Diferentemente da realidade virtual, que transporta o usuário para o ambiente virtual, a realidade aumentada mantém o usuário no seu ambiente físico e transporta o ambiente virtual para o espaço do usuário, permitindo a interação com o mundo virtual, de maneira mais natural e sem necessidade de treinamento ou adaptação. Novas interfaces multimodais estão sendo desenvolvidas para facilitar a manipulação de objetos virtuais no espaço do usuário.

Disponível em: <https://pcs.usp.br/interlab/wp-content/uploads/sites/21/2018/01/Fundamentos_e_Tecnologia_de_Realidade_Virtual_e_Aumentada-v22-11-06.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

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

Biblioteca cultural

Conheça a simulação "Se a lua fosse apenas 1 pixel: um modelo em escala tediosamente precisa do sistema solar" e entenda a brincadeira feita por seus produtores quando a consideraram "tediosa" em: <https://joshworth.com/dev/pixelspace/pixelspace_solarsystem.html> (acesso em: 9 jun. 2020).

FOTOS: GORODENKOFF/SHUTTERSTOCK

Se possível, permita aos alunos que acessem o *site* usando seus celulares. Eles perceberão que, como os planetas são muito distantes entre si, boa parte da simulação é formada apenas por uma tela escura. Os produtores fazem comentários sobre isso, chamando a atenção para as proporções nesse cenário.

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal.

Estimule os alunos a justificar suas posições e apresente novas perguntas: eles teriam entendido a informação se não tivessem acesso às imagens? O movimento contribui para a compreensão? Que sentido atribuíram às cores aplicadas sobre a figura da Terra? Essas questões devem levá-los a observar que o movimento simula a rotação, a que faz referência o trecho, e que as cores marcam as diferentes intensidades da força da gravidade.

1. **Observe o *gif*: você achou vantajoso o uso de imagens em movimento? Por quê?**
2. **Você já teve algum acesso à realidade aumentada? Em que situação?**
3. **Quais parecem ser as vantagens do uso da realidade aumentada na escola?**
4. **Na sua opinião, é preciso ter algum cuidado no uso dessa ferramenta nas aulas?**
5. **Você tem tido oportunidade, na escola, de usar materiais desse tipo? Eles o ajudam a aprender?** Resposta pessoal. Estimule os alunos a comentar a partir de exemplos.
6. **E sozinho? Você tem procurado esse tipo de material? Por quê?**

Resposta pessoal.

A pergunta permite uma discussão sobre autonomia nos estudos. Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

2. Resposta pessoal.

Pergunte aos alunos se já houve algum uso dessa tecnologia na escola, se já viram vídeos demonstrando-a, reportagens sobre o tema etc.

3. Resposta pessoal. É esperado que os alunos apontem que, com a RA, é possível interagir com alguns elementos e observá-los no formato tridimensional, o que pode favorecer a aprendizagem, além de ser um instrumento novo e atraente, que usa uma linguagem mais próxima dos interesses dos alunos.

Bate-papo de respeito

Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

ACERVO PESSOAL DE JANE REOLO

Jane Reolo é pesquisadora e consultora na área de Tecnologia aplicada à Educação. Foto de 2019.

Nós aprendemos a nos relacionar com a tecnologia ao mesmo tempo que aprendemos a nos relacionar com o mundo. Exploramos, testamos e criamos rotinas com esses aparelhos.

Em grupos, façam a seguinte discussão:

- A maneira como vocês lidam com a tecnologia confirma aquilo que é dito pela especialista?
- Vocês acham que há uma generalização inadequada na fala dela? Por quê?

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4785/blog-tecnologia-como-e-por-que-usar-tecnologia-na-escola?gclid=CjwKCAiAhc7yBRAdEiwAplGxXy-yLNPe19uIIko-WmlZZzpksnsdl9TnslhnkkLwqw8C6CLCydTPOxoC2loQAvD_BwE>. Acesso em: 9 jun. 2020.

LEITURA 4

Com esta atividade, finalizamos a discussão do uso da tecnologia na escola, propondo a observação de que deve ser um tema em foco, tendo em vista a nova organização social, e um suporte para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem, desde que submetido a uma visão crítica. É nosso objetivo que o estudante perceba que o acesso aos equipamentos eletrônicos por si só não implica (melhor) aprendizagem. Sugerimos que o texto seja lido em voz alta por um dos alunos e que outros sejam convidados a parafrasear cada parágrafo.

O artigo a seguir foi escrito por Pedro Xavier Mendonça, professor e pesquisador da área de Tecnologia.

Opinião: O digital não educa, é preciso educar para a tecnologia

A tecnologia digital não educa por si mesma. Educa acompanhada por educação. Isto é, a educação prepara-nos, com mais ou menos eficácia, para uma sociedade tecnológica. Quando a tecnologia digital educa é porque foi usada num ambiente educacional, contextualizada. Um quadro interativo não serve para nada se o professor não o enquadrar (literalmente, neste caso) numa prática de ensino-aprendizagem. Um quadro-negro e um giz podem ser muito mais educativos se foram bem usados. E até podem servir melhor uma sociedade tecnológica, ensinando matemática, por exemplo.

O deslumbramento pela digitalização em contexto escolar apenas serve para concentrar a política educativa em meia dúzia de soluções. Permite ainda a construção de discursos mágicos que rapidamente criam a ilusão da ação. Ao mesmo tempo que diversos organismos internacionais estimulam, acriticamente, o uso das tecnologias digitais no ensino, como a OCDE e a UE, algumas escolas pelo mundo afora, na prática, têm recuado na aplicação vanguardista de políticas educacionais monodigitais. Por isso, são de novo vanguardistas. Dez anos passados sobre o lançamento do Plano Tecnológico da Educação, é tempo de pensar antes num Plano Educativo para a Tecnologia.

Entendamo-nos. Não estou a defender uma posição primária tecnofóbica. Até porque a tecnologia está em tudo. Estou a falar da obsessão com o digital enquanto dispositivo automático de aprendizagem. A importância dos aparelhos informáticos deve ser medida não pela capacidade que terão de ensinar,

4. Resposta pessoal.

É interessante que observem que o uso da RA, bem como de qualquer outra ferramenta complementar aos recursos escolares tradicionais, deve resultar em aprendizagem, não se limitando a ser um entretenimento.

Quadro interativo: tipo de lousa que, conectada a um computador, reconhece eletronicamente a escrita.

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, fórum internacional de países desenvolvidos para a troca de experiências políticas e econômicas.

UE: União Europeia.

Monodigitais: centradas na tecnologia digital.

Plano Tecnológico da Educação: programa criado em Portugal para a modernização tecnológica das escolas.

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

MODERNA

Compósitas: compostas; mescladas; heterogêneas.

Aglutina: junta; liga.

Perspetivá-la: colocá-la em perspectiva.

mas sim pela necessidade da sua integração no sistema educativo enquanto conhecimentos a serem aprendidos, porque serão, eventualmente, essenciais para o exercício de uma profissão. Se forem usados como instrumentos pedagógicos, aí devem ser posicionados em estratégias compósitas, postura que exige um professor. Julgo que o problema está no papel que atribuímos à função técnica: ora como solução total, ora como tema e caracter social. Visto que faz parte da sociedade, a tecnologia, por isso, deve ser incluída no sistema de ensino – como conteúdo curricular, e não como força exterior que resolve os problemas por si só.

Dito isto, devemos olhar para a sala de aula de hoje. Vive-se aí uma competição, para não dizer uma guerra, com a tecnologia, em prol da atenção dos alunos. Os *smartphones* são sereias a cantar nas mãos dos jovens solicitando a atenção que os desconcentra da concentração que devem ao professor. Sim, os alunos devem concentração ao professor, tal como este lhes deve o despertar de interesse. As duas coisas têm que se alimentar com reciprocidade. Mas o professor, muitas vezes, vive um combate desleal, porque há mais apelos de interesses concorrentes do que vontade de haver um enfoque nas suas palavras, além de existirem mudanças culturais, ou tecnoculturais, que apelam a um desinvestimento na sala de aula.

Não os consegues vencer, junta-te a eles, dir-se-á. Uma das armas possíveis que os docentes podem usar neste combate é a utilização dos *smartphones*, *tablets* ou computadores portáteis na sala de aula. Com imaginação, esses dispositivos podem ser instrumentos úteis de aprendizagem, se aliados a métodos de trabalho pedagógicos. A diferença em relação a uma visão mágica do digital é que neste caso este é visto como mais um suporte, entre outros, e não como um conceito central que tudo aglutina.

É fundamental, não obstante, preparar os jovens e os adultos para uma sociedade cada vez mais digitalizada. E isso faz-se de duas maneiras: ensinando tecnologia, como referi; mas também aprendendo a perspetivá-la no seu devido lugar, em vez de, irrefletidamente, mergulhar num computador. Este segundo aspeto passa por reenquadrá-la também no campo da educação, sob pena de se substituírem os professores por máquinas impessoais, sem qualquer vantagem para o aluno.

Disponível em: <https://tek.sapo.pt/opiniao/artigos/opiniao-o-digital-nao-educa-e-preciso-educar-para-a-tecnologia>. Acesso em: 9 maio 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. **Segundo o especialista, um quadro negro e um giz "podem servir melhor uma sociedade tecnológica" do que alguns dispositivos tecnológicos. O que justifica, na perspectiva dele, essa afirmação?**
2. **Para ele, como a tecnologia poderia se inserir, de modo produtivo, no universo escolar?**
3. **Pedro Xavier afirma que os professores sofrem uma concorrência injusta dos *smartphones*. A sua experiência pessoal confirma essa avaliação? Por quê?**
4. **Você considera que o ponto de vista defendido nesse artigo é válido? Por quê?**

1. Pedro Xavier defende a ideia de que o uso de equipamentos tecnológicos, por si só, não é suficiente para preparar o estudante para uma sociedade tecnológica. É preciso que sejam submetidos a práticas de ensino-aprendizagem definidas com esse objetivo.

2. O especialista afirma que a tecnologia pode ser um conteúdo estudado, no caso daqueles que precisam dela para seu trabalho futuro, pode ser um tema, porque é um dos determinantes da sociedade atual, e pode oferecer recursos para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem combinadas com a ação do professor.

Peça aos alunos que indiquem trechos que justifiquem sua resposta.

3. Resposta pessoal.

Veja se os alunos compreenderam a afirmação e ofereça espaço para que falem de sua capacidade ou não de concentração quando precisam usar um celular em uma atividade escolar. O objetivo é que situem a si mesmos no contexto discutido pelo especialista.

4. Resposta pessoal.

Chame para opinar alunos que concordem com o especialista e alunos que discordem dele. Analise as justificativas apresentadas para observar se não há distorção do que disse o autor, o que pode ocorrer, por exemplo, com a descontextualização de um comentário ou a desconsideração da hierarquização entre informações. Essa é uma maneira produtiva de, por meio da análise do texto, desenvolver a atitude crítica e favorecer a percepção de como, por vezes, produzimos opiniões sem o apoio dos fatos. Contribui-se, assim, para o desenvolvimento da habilidade EM13LP40.

Por dentro do texto

As atividades desta seção contribuem, especialmente, para o desenvolvimento da habilidade EM13LP02, relativa ao estabelecimento de relações entre as partes do texto, reconhecendo recursos coesivos que contribuem para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.

1. **Pedro Xavier Mendonça é português e o texto foi publicado em um *site* de Portugal.**
   a) Você havia reparado que o texto não usa o português brasileiro? Consegue identificar algumas marcas de variedade linguística de Portugal?
   b) Quais são os referentes dos pronomes destacados em "Não **os** consegues vencer, junta-**te** a **eles**, dir-se-á"? "Os" e "eles" referem-se aos equipamentos ("apelos de interesses concorrentes"); "te", ao professor, suposto interlocutor do período.
   c) Como você construiria esse mesmo período usando formas correntes no português brasileiro? Sugestão: "Se não consegue vencê-los, junte-se a eles".

1a. Resposta pessoal.

Veja as reações da turma: é possível que alguns alunos digam que acharam o texto muito formal ou complexo, mas não reconheceram marcas do português de Portugal, enquanto outros podem ter percebido algumas palavras e expressões incomuns no Brasil, como "compósitas" e "perspetivá-la" ou o uso da segunda pessoa (*"Não os consegues vencer"*). Observe que a referência ao Plano Tecnológico de Educação não é um exemplo de marca linguística.

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

2. Sugestões: “Deslumbramento”: a palavra significa “fascínio”, “sedução”, portanto uma visão pouco crítica da tecnologia. “Meia dúzia”: forma pejorativa de sugerir que as soluções são insuficientes; “discursos mágicos”: expressão que indica a desconexão entre o que se diz e a realidade, baseada em falsas expectativas; “acriticamente”, referência a posições que se concentram exclusivamente nos pontos positivos.

2. **O especialista revela uma visão crítica acerca do uso da tecnologia na escola. Cite duas palavras ou expressões do segundo parágrafo que revelem esse posicionamento e analise seu efeito no texto.**

3. **Pedro Xavier constrói cuidadosamente o seu raciocínio.**

a) Em que parágrafo fica claro que ele teme ser mal interpretado? Como seu texto explicita isso?

b) Qual é a função da expressão “dito isto”, no início do quarto parágrafo?

c) Releia o trecho: “Sim, os alunos devem concentração ao professor, tal como este lhes deve o despertar de interesse”. Qual pressuposto justifica o uso de “sim”?

d) No último parágrafo, qual é o valor semântico de “não obstante”? Com qual ideia do parágrafo anterior esse conectivo dialoga? “Não obstante” é uma expressão de valor adversativo e opõe a ideia de que a tecnologia tem papel secundário, apresentada no parágrafo anterior, à ideia de que é fundamental preparar o jovem para uma sociedade digitalizada.

Fala aí!

O artigo de opinião de Pedro Xavier Mendonça trata do uso da tecnologia nos processos educativos que ocorrem no universo escolar. Pense, agora, na aprendizagem que o jovem pode ter por conta própria usando a internet. Que discurso crítico pode ser feito em relação a isso?

Fala aí! – Espera-se que os alunos discutam o fato de que a *web* oferece inúmeras informações, mas que o mero acesso não caracteriza aprendizagem. É preciso realizar a curadoria para validar conteúdos e empregar esforço para que o conteúdo disponível realmente seja incorporado. É importante que notem que o discurso que ressalta a disponibilidade do conteúdo e a maior atratividade de tais recursos nem sempre considera todos os aspectos que envolvem a aprendizagem.

3a. No terceiro parágrafo, o especialista se dedica a esclarecer a opinião que vinha apresentando desde o início do texto. Para isso, usa a forma imperativa “entendamo-nos”, que chama o leitor para o esclarecimento. Em seguida, passa a explicar que sua crítica não pressupõe a exclusão da tecnologia do espaço escolar, mas sim uma inclusão como parte do processo de ensino-aprendizagem.

3b. A expressão reafirma a validade do que foi dito no trecho anterior, visto como base para a compreensão do que o texto continuará a expor.
Ainda que alguns estudiosos reafirmem o uso de “isso” como pronome demonstrativo responsável pela anáfora, indicamos que Celso Cunha e Lindley Cintra, por exemplo, apontam a indistinção do uso de “isto” e “isso” em casos como o citado (2008, p. 346).

3c. O pressuposto de que alguns leitores poderiam contestar a afirmação de que os jovens têm a obrigação de se concentrar no professor. Ao usar “sim”, o autor reafirma seu posicionamento.

EXPRESSÃO

Criando um *gif*

Agora é a sua vez de criar um *gif* com finalidade pedagógica, isto é, com o objetivo de ensinar algo. Ele deverá ser criado com material próprio.

Se for mais adequado, oriente a produção da atividade em grupos para que os alunos possam compartilhar os equipamentos disponíveis.

Etapa 1

Comece escolhendo, entre todos os conteúdos que você está aprendendo ou já aprendeu neste ano, um tema que seja do seu interesse particular e que seja vantajoso apresentar usando o formato de *gif*.

Esse gênero tem como princípio uma sequência de imagens, portanto pode ser útil para mostrar relações de causa e consequência, processos, mudanças em um gráfico etc.

Etapa 2

O *gif* é constituído por uma série de imagens exibidas em sequência, de forma automática e em *loop*. Você precisa produzir essa série usando imagens com pequenas alterações para criar a impressão de movimento. Para produzi-la, você pode desenhar, fotografar ou interferir em imagens disponíveis na internet (por exemplo, pode usar um mapa e mudar suas fronteiras para indicar as fases de ampliação de um império).

Etapa 3

Para animar as imagens, procure um gerador de *gifs on-line* gratuito. Você precisará armazenar cada imagem em seu computador e seguir as instruções do gerador. Evite usar muitas imagens para que o arquivo não fique pesado.

Nesses geradores, você pode ajustar a velocidade da animação, o que deve ser feito considerando dois aspectos: é preciso manter a ideia de movimento, mas não se pode perder o valor didático pretendido.

Salve seu *gif* no computador e depois o hospede em uma rede social focada nesse gênero. É possível criar uma conta gratuita para a turma que reúna todos os *gifs* produzidos.

Considere se é vantajoso ou não fazer uma única conta para incluir os *gifs* dos alunos de todas as suas turmas. Você consegue abri-la usando um perfil de rede social.

Etapa 4

Vocês devem preparar, agora, uma exposição dos *gifs*. Criem um grupo usando um aplicativo de mensagens. O professor pedirá a cada aluno para enviar ao grupo seu *gif*. Enquanto este é exibido, o aluno deve identificar o conteúdo que está abordando e explicar sua ideia.

Sugerimos que você crie o grupo para que possa fechá-lo no final da atividade. Se for preciso, organize a turma em grupos durante a exposição. Se preferir, use o projetor para mostrar os *gifs*.

Recado final

Alguns de nós têm menos familiaridade com a tecnologia ou gostam pouco dela. Ainda assim, não devemos nos negar a conhecer recursos tecnológicos que podem facilitar nossa rotina, inclusive oferecendo outras formas de aprendizagem. Quando estiver diante de um desafio que envolve a tecnologia, busque tutoriais na internet que o ensinem a usá-la. Há muito material que explica passo a passo como usar aplicativos e ferramentas digitais.

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**.

Vamos recriar jogos?

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.

De acordo com a BNCC, no campo das práticas de estudo e pesquisa é indicado, entre outras habilidades, que os alunos apreciem, analisem e produzam discursos e textos. Neste capítulo, a proposta é que eles experimentem, analisem, recriem e exponham jogos presentes em seu contexto sociocultural, a fim de que ampliem suas reflexões e ações frente à linguagem corporal. No âmbito dessa perspectiva de Educação Física no Ensino Médio da BNCC, neste capítulo serão contempladas as habilidades EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG703.

Jogar é uma atividade em que o lúdico é um componente essencial, uma vez que nela estão presentes o prazer, a alegria, a criatividade e a espontaneidade. Também por meio dos jogos podemos nos expressar na combinação das regras, durante a vivência das atividades ou na criação de novas formas de jogar.

À medida que crescemos, podemos perder o contato com os jogos devido à entrada de outras práticas corporais na nossa vida e de distintas tarefas mais formais, como o estudo e o trabalho. Mas por que não jogar quando temos essa oportunidade?

O jogo é uma das práticas corporais mais utilizadas nas aulas de Educação Física e uma das mais presentes no ambiente escolar em geral (nos intervalos, na entrada, na saída). Considerado um patrimônio cultural com valor em si mesmo, nas aulas de Educação Física, o jogo deve ser conhecido, reconhecido, compreendido e transformado.

Neste capítulo, você irá conhecer e reconhecer alguns jogos presentes na cultura do nosso país. Além disso, a proposta é que pense em formas de recriá-los e socializá-los.

BORA PRA QUADRA ?

É lógico!

Classificar é uma habilidade que envolve a identificação de padrões, que permitem estabelecer relações de semelhança entre um jogo e um conjunto de características.

O jogo é conteúdo da cultura corporal, bem como um conceito definido e discutido por diversos estudiosos e pesquisadores, não havendo um parâmetro em comum para classificá-lo. Há autores que classificam os jogos apenas em competitivos e não competitivos, por exemplo. Dessa forma, sem a pretensão de criar algo novo nem restringir os jogos a uma única classificação, apresentamos, nesta seção, três categorias.

Para enriquecer seu conhecimento sobre a definição de jogo, sugerimos Jogo, Educação Física e ética. *In: Jogos e ética na perspectiva da educação física escolar*, de Fernanda Moreto Impolcetto. (Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2005. p. 91-102). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96066>. Acesso em: 9 jun. 2020.
Para conhecer mais sobre a categoria dos jogos cooperativos, indicamos *Jogos cooperativos*: o jogo e o esporte como um exercício de convivência, de Fabio Otuzi Broto. (Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001).

Atividade 1 – Jogo tradicional: Taco

Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

Os jogos tradicionais fazem parte da cultura popular, são marcados pela transmissão oral entre gerações e podem ser originários de várias partes do mundo. Em função dessas características, esses jogos podem sofrer modificações ao longo do tempo, receber nomes diferentes, e algumas regras podem ser alteradas de acordo com a região em que são jogados. Exemplos: cabra-cega (cobra-cega, pata-cega, galinha-cega etc.), queimada (baleado, queimado, carimbada etc.), pique-bandeira (rouba-bandeira, bandeirinha estourada, bandeirinha etc.), peteca, dança das cadeiras, amarelinha, cama-de-gato, entre outros.

Taco ou *bets* (ou ainda bete, *bet, bets* lombo, betcha, bolibete, becha, lesca etc.) é um jogo tradicional muito disputado nas ruas e esteve em alta nas décadas de 1970 e 1980, porém, devido ao crescimento urbano, hoje são poucas as crianças e os adolescentes que conseguem aproveitar a rua para disseminá-lo e jogá-lo.

Para jogar, o material necessário consiste em: duas garrafas PET (ou latas/cones), dois tacos (ou cabos de vassoura) e uma bolinha (a mais utilizada é a de tênis). Desenhe duas bases, a cerca de 10 ou 15 passos de distância entre si, e represente cada uma com um círculo, deixando a garrafa no meio.

O jogo é disputado por duas duplas. Tirando a sorte (exemplos: par ou ímpar; jô-quem-pô; cara ou coroa; seco ou molhado), escolham a dupla que vai iniciar com os tacos. Esses participantes serão os rebatedores, no ataque, e deverão se posicionar entre os círculos, com seu corpo na lateral, deixando somente o taco na frente do alvo. A outra dupla, os arremessadores, ficará com a bola na defesa (atrás dos círculos).

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

MODERNA

Os arremessadores devem tentar derrubar a garrafa arremessando a bola para trocar de lugar com os rebatedores. A dupla do centro, por sua vez, deve proteger as garrafas com os tacos e rebater a bola para longe. Quando isso ocorrer, os rebatedores devem correr um em direção ao outro, cruzar os tacos, trocar de lado e bater os tacos dentro dos círculos, realizando essa troca quantas vezes for possível. Cada cruzamento vale um ponto.

Quando a dupla da defesa recuperar a bola, volta ao jogo para derrubar as garrafas antes que os adversários marquem muitos pontos. Se conseguir derrubar a garrafa, a dupla que estava com a bola troca de lugar com a dos tacos, reiniciando o jogo.

Os rebatedores devem ficar sempre com os tacos dentro do círculo, tirando-os apenas para rebater a bola e cruzar. Caso um rebatedor seja flagrado com o pé sobre a linha ou dentro da circunferência, poderá ser "queimado" pelos defensores, ou seja, a dupla perde os tacos.

Regras para a contagem de pontos

A contagem dos pontos do jogo não zera quando se perde o taco, por isso é importante recuperá-lo o quanto antes, pois vence a dupla que fizer 12 pontos primeiro.

Caso, durante o cruzamento, os tacos não se toquem ou não encostem na base oposta no retorno, o ponto não é marcado.

Após uma rebatida (inclusive para trás), a dupla de defesa que conseguir apanhar a bola no ar e gritar "vitória *bets*" ou "vitória" ganha o jogo.

Se o rebatedor encostar a bola no taco e ela for para trás do seu círculo, conta-se "uma para trás". Se isso ocorrer mais duas vezes (ou seja, "três para trás"), a dupla perde os tacos. Essa contagem de bolas para trás fica zerada quando a dupla de ataque for para a defesa.

Vale lembrar que as regras do jogo podem ser outras, de acordo com a tradição do seu contexto sociocultural.

Atividade 2 – Jogo cooperativo: Ordem no banco

A estrutura dos jogos cooperativos permite que as pessoas joguem com as outras, em vez de contra as outras, pois o outro é sempre visto como um parceiro, e não como adversário. O jogo é realizado com o objetivo de superar desafios, atingir metas e não derrotar o outro participante.

Existem várias categorias de jogos cooperativos, entre elas os de **resultado coletivo**, em que, apesar de o grupo ser dividido em times, os objetivos, as metas, os desafios e os resultados ainda continuam sendo comuns (exemplos: travessia de rio, bola no cesto, entre outros), e os **sem perdedores**, em que há um único time, no qual todos jogam pelo prazer, para alcançar objetivos e superar desafios comuns, com resultados compartilhados e competição nula (exemplos: paraquedas, passa-bambolê, dança das cadeiras cooperativa, nó humano, escravos de Jó, entre outros).

Agora, você experimentará um jogo sem perdedores, no qual você e seus colegas devem subir em um banco (ou cadeira) e se posicionar em fila, um atrás do outro. Quando todos estiverem em cima, seu professor irá ditar algumas formas de vocês se ordenarem no banco (pelo número de chamada, por exemplo). Para cumprir essa tarefa, ninguém poderá descer do banco. Se algum aluno encostar o pé no chão, ele deve imediatamente voltar os dois pés no banco e recomeçar exatamente do lugar em que se desequilibrou.

Fiquem atentos, pois a cada tarefa cumprida seu professor ditará uma nova ordem para seguirem!

Dica de professor

Para sua segurança e a de seus colegas, durante o jogo, segure firme o taco, tomando cuidado para que ele não escape da mão. Quando estiver na defesa, cuidado com o rosto para que não seja acertado pelo balanço do taco dos rebatedores ou pela bolinha. Se estiver ventando, coloque areia ou água no fundo da garrafa para que não caia, mas cuidado para não deixá-la muito pesada, a ponto de não conseguir derrubá-la com a bola.

É lógico!

A realização dos jogos desta atividade prevê que você siga instruções expressas em algoritmos. O conhecimento desses algoritmos permite não apenas a participação nestas situações pontuais, mas seu deslocamento, com ajustes, para outras situações semelhantes.

Para este jogo, é necessário um banco sueco ou qualquer outra superfície relativamente estreita, como cadeiras enfileiradas, sobre a qual os alunos consigam se posicionar e realizar as atividades. Sempre pense na segurança dos alunos. Dependendo do tamanho da turma, organize-os em duas filas. Solicite que se ordenem de forma crescente ou decrescente, considerando diferentes aspectos, como mês de nascimento, primeira letra do último sobrenome, idade, dia do nascimento, número de letras no nome, entre outros.

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

MODERNA

Atividade 3 – Jogo de tabuleiro: Batalha-naval gigante

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							

Os jogos de tabuleiros consistem na movimentação das peças sobre uma superfície plana. O tabuleiro pode ser de diferentes materiais, como madeira, tecido, papel, papelão, pedra e plástico, entre outros. Esses jogos têm diferentes objetivos e, por serem envolventes, favorecem o desenvolvimento da estratégia e do raciocínio lógico e o planejamento de ações. Exemplos: jogo de damas, xadrez, *stop*, futebol de botão, batalha-naval, jogo da velha, entre outros.

Nesta atividade, o objetivo é realizar um jogo de tabuleiro bastante conhecido: a batalha-naval. A diferença é que você movimentará seu corpo como se fosse uma peça do jogo.

Com sua equipe, desenhe no chão, com giz, um tabuleiro de batalha-naval com 7 linhas (números de 1 a 7) e sete colunas (letras de A a G).

Em uma folha avulsa, repliquem duas vezes esse tabuleiro. No primeiro, indiquem quatro embarcações (porta-aviões, submarino, cruzador, barco, entre outras), que ocupem de um a três quadrados. Nesse tabuleiro, vocês anotarão os ataques recebidos pelas embarcações. O segundo tabuleiro será utilizado para registrar os ataques feitos contra a equipe adversária. Apenas um aluno por equipe deve fazer esse controle.

Cada equipe pode atacar duas vezes por rodada. Quando a equipe adversária acertar uma embarcação, você ou um colega de equipe deve entrar no quadrinho correspondente do tabuleiro gigante e ficar de pé. Quando a embarcação inteira for atingida, deve sair do tabuleiro.

As regras são as mesmas do jogo de tabuleiro convencional: as embarcações não podem se tocar e a equipe adversária não pode saber onde elas estão. O jogo termina quando uma equipe acerta todas as embarcações da adversária.

Você e sua turma podem reiniciar o jogo, trocando de adversários. Divirtam-se!

Divida a turma em quatro equipes de, no mínimo, sete alunos. Os campos podem ser desenhados com giz no chão ou delimitados com cordas ou bambolês. Os alunos também precisarão de folha e caneta. Para dar mais dinamismo aos jogos de tabuleiro e ampliar suas possibilidades corporais, os alunos se movimentarão como peças do jogo.

DOTTA2

Alunos jogando batalha-naval gigante.

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

MODERNA

LEITURA

Por meio da leitura, os alunos serão convidados a refletir sobre a presença dos jogos tradicionais no seu cotidiano e visualizar uma possibilidade de mobilizar a comunidade a jogá-los.

Este texto narra a história de um vídeo que viralizou: nele, um grupo resgata jogos da sua infância, atraindo pessoas de diferentes idades para participar.

Vídeo que incentiva brincadeiras de rua atinge 2 milhões de visualizações no Facebook em apenas 48h

Uma campanha para incentivar o retorno das brincadeiras de rua publicada no Facebook, na última segunda-feira, atingiu 2 milhões de visualizações em apenas dois dias. O vídeo viralizou depois de começar a ser divulgado pelo grupo que aparece brincando, e até a publicação desta matéria já foi compartilhado cerca de 100 mil vezes, com mais de 15 mil curtidas.

WANDERSON CHAN

Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2015.

A ideia surgiu de Pedro Gadelha, de 26 anos, Maiara Machado, também de 26, Wanderson Chan, de 30, e os outros colegas que participam das brincadeiras, todos moradores em Casimiro de Abreu. Incomodados com o fato de muitas crianças passarem os dias trancadas em casa, jogando *videogame* ou mexendo nos celulares e *tablets*, eles pensaram em fazer esta campanha. O clipe gerou um sucesso instantâneo, que pegou Pedro de surpresa.

– Toda a galera que participou do vídeo está acompanhando a repercussão. Mas a gente só entendeu a proporção da divulgação quando alguém de Dubai mandou uma mensagem para nós! Foram tantos comentários que agora estamos incentivando as pessoas a brincar na própria rua, ou condomínio, até no estacionamento. E a gente também está pedindo para filmarem, colocarem os vídeos no Facebook e mandar para a gente, para criar uma grande rede de pessoas que brincam na rua – disse Pedro, que se orgulha de ter tido uma infância repleta de brincadeiras ao ar livre.

Pedro conta que o mesmo grupo de jovens, que cresceu brincando junto, se reúne todas as segundas-feiras para se divertir com pique-esconde, pique-bandeira, polícia e ladrão e outros jogos. Às vezes eles brincam por até seis horas seguidas, das seis da tarde até meia-noite. Para gravarem o vídeo, marcaram de se encontrar no domingo. Wanderson levou o equipamento, inclusive um *drone* para as sequências "que parecem a de um jogo de futebol", gravou as imagens e concluiu o vídeo no dia seguinte, quando postou. Ele ficou impressionado com a quantidade de pessoas que fizeram contato depois da publicação.

– Estamos preocupados que na próxima segunda não dê para brincar porque muitas pessoas disseram que vão se juntar a nós! Geralmente, já são dezenas de amigos que brincam. Da última vez, foram 50! E a criança que aparece no vídeo, ela nunca tinha feito aquelas brincadeiras, nem no colégio – revela Wanderson. Ele disse que, depois de filmar o garoto, chamou ele para brincar e... – Ele adorou e já perguntou se no dia seguinte ia ter mais. A mãe dele também agradeceu muito, porque as crianças dessa geração não sabem o que é ser criança.

Para Wanderson, a proposta da campanha foi alcançada. Na opinião dele, o mais gratificante foi ver as mensagens emocionadas de pessoas mais velhas que voltaram a sentir a felicidade da infância só de assistir ao clipe, de dois minutos e meio. Ele mesmo, que ainda é jovem, já sente saudades dos tempos de moleque e descreve a sensação com a precisão de quem se transporta no tempo quando começa a brincar:

– O gostoso é que, quando você está ali dentro, você resgata sua infância. Você lembra de como aqueles tempos eram bons, doces e belos. E a pessoa que não teve infância, você percebe que não vai ser um adulto saudável.

SANFILIPPO, Giovanni. Vídeo que incentiva brincadeiras de rua atinge 2 milhões de visualizações no Facebook em apenas 48h. *Extra*, 1º set. 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/video-que-incentiva-brincadeiras-de-rua-atinge-2-milhoes-de-visualizacoes-no-facebook-em-apenas-48h-15245929.html>. Acesso em: 5 maio 2020

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

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal. Converse com os alunos a respeito do fato de os jogos serem organizados na rua e atraírem públicos de diferentes idades, principalmente aqueles que os conheceram na infância e sentem saudades de revivê-los. Essa razão explica a visualização de milhares de pessoas e que muitas tenham ido até o local para participar dos jogos.

1. **Na sua opinião, por que o vídeo viralizou?**
2. **Você conhece os jogos tradicionais queimado e pique-pegas? Esses nomes podem variar conforme a região. Talvez você já os conheça; por isso, antes de responder à pergunta, pesquise sobre eles, para saber se, na sua região, são designados de outra forma.**
3. **Em qual espaço você mais brincou em sua vida: na rua, em casa, no condomínio, no clube, no parque, em áreas de lazer, na escola, em colônia de férias, em acampamentos ou outros locais?**

   Você acha importante que haja espaços públicos para a prática de jogos? Justifique sua opinião.
4. **Assim como Pedro, Maiara e Wanderson, você teria interesse em organizar com seus colegas uma competição de jogos em sua comunidade (na rua, na escola, na área de lazer, entre outros espaços)? Por quê?** Resposta pessoal.
5. **Qual é a importância de resgatar os jogos tradicionais?**

2. Resposta pessoal. O queimado é um nome muito utilizado no Rio de Janeiro e em outras localidades, mas o jogo também é conhecido por queimada, baleada, bola queimada, mata-mata, caçador, carimba, entre outros. Já o pique-pegas pode ser chamado de pega-pega, pegador, pique, entre outros.
Retome com os alunos o conceito de jogos tradicionais e as mudanças de nomenclatura que recebem em cada contexto. A pesquisa pode ser feita em conjunto com o professor de Língua Portuguesa, para ampliar o trabalho com a variação linguística.

3. Resposta pessoal. É importante que os alunos reflitam sobre as políticas públicas que existem ou devem ser criadas para que haja espaços para a prática de jogos.

5. É importante resgatar esses jogos, pois fazem parte da cultura popular. Ao jogá-los, estamos cultivando as tradições familiares, regionais e nacionais.
Antes, os jogos eram praticados na rua, em festas, com irmãos, parentes e amigos. Com o aumento da violência urbana e em função de uma vida mais agitada, hoje são comumente substituídos pela televisão e pelos entretenimentos digitais, ficando apenas na memória dos adultos que tiveram a oportunidade de vivenciá-los em sua infância. Assim, é importante que os jogos sejam resgatados nas aulas de Educação Física para que não sejam esquecidos.

E SE A GENTE... RECRIASSE UM JOGO?

Os alunos serão convidados a recriar jogos. Seguindo as instruções, ajude-os no cumprimento de cada fase, inclusive durante a organização da apresentação, que poderá ser feita de uma ou das duas formas indicadas. Nesta atividade serão desenvolvidas as habilidades EM13LGG301, EM13LGG501 e EM13LGG703.

Você viveu ou reviveu jogos de diferentes classificações. Talvez já conhecesse alguns deles, mas com outras regras.

Agora a proposta é que, com base nesses modelos, você recrie jogos, escolhendo entre os que viu neste capítulo ou outros de que se lembre e goste.

Momento de planejar

Para esta atividade, a turma deve se organizar em grupos de cinco alunos. Sigam estes passos:

1. **Relembrem os jogos aprendidos e suas classificações. Considerem também jogos que não realizaram em aula, presentes em seu contexto sociocultural; neste caso, não se esqueçam de classificá-los conforme a categorização apresentada neste capítulo. Após debaterem sobre as possibilidades dos jogos, escolham apenas um jogo para recriar.**
2. **Caso optem por recriar um jogo eletrônico, pensem em estratégias para simulá-lo na quadra, promovendo a atividade corporal.**

   Vocês podem utilizar vários materiais para criar os movimentos, até mesmo um tabuleiro gigante.
3. **Caso os materiais de que precisem não estejam disponíveis na escola, priorizem a escolha dos que forem mais fáceis de obter.**
4. **Considerem o grau de dificuldade do jogo para sua faixa etária. Um jogo muito fácil ou muito difícil não motivará os praticantes.**
5. **Verifiquem os riscos e os procedimentos de segurança necessários para que a atividade seja bem aproveitada pelos colegas, evitando acidentes.**

Momento de elaborar

Pode ser que, após recriar o jogo, os alunos não consigam enquadrá-lo em uma categoria específica; neste caso, preste auxílio.

Agora é hora de, no caderno, recriar e descrever o jogo, seguindo o modelo da página seguinte.

Para facilitar a compreensão das regras (campo **Ações e regras**), vocês devem criar uma ilustração explicativa, fotografar as ações e legendá-las ou elaborar um infográfico.

Não se esqueçam de que a prática deve ser criativa e instigante!

Momento de planejar. Incentive os alunos a praticar a técnica tempestade de ideias ou *brainstorming*, para que visualizem diferentes opções e possibilidades. A partir da palavra "jogo", peça que coloquem no papel os diferentes jogos que vêm à mente, realizados nas aulas de Educação Física ou não. Essa técnica favorece a liberdade dos alunos na exposição de suas ideias, além de explorar a criatividade e promover debates acerca de cada um dos apontamentos. Ressalte que não há respostas certas ou erradas, pois o objetivo da técnica é exercitar a memória e a capacidade de organizar os pensamentos.

Momento de elaborar. Para ajudar os alunos a compreender a estrutura da ficha da página seguinte, você pode dividi-los em cinco grupos e pedir que tentem relacionar cada um dos itens da ficha às atividades trabalhadas anteriormente neste capítulo. Como os materiais, o número de jogadores e as ações e regras podem ter sido modificados, considerando o contexto da sala de aula, incentive-os a argumentar sobre as respostas que indicarem.

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

Nome e categoria do jogo recriado: ! Considere a possibilidade de não enquadrar o jogo em nenhuma categoria anterior ou em mais de uma, já que os alunos podem recriar os jogos de diversos modos.	
Nome e categoria iniciais:	Descrição do nome do jogo e da categoria à qual pertencia antes de ser recriado.
Número de jogadores: ! Os alunos devem avaliar se o número de jogadores é suficiente para a realização da prática.	**Materiais:** ! Os alunos devem indicar materiais a que tenham fácil acesso para a realização do jogo.
Objetivo:	Apresentação do objetivo do jogo.
Ações e regras:	Descrição de como se realiza o jogo e de quais são as suas regras.
Observações:	Registro de outros itens pertinentes à proposta. ! Neste campo, os alunos podem indicar as ações de segurança necessárias, utilizando como modelo as que viram nos boxes **Dica de professor** deste capítulo.

Momento de jogar, avaliar e refazer

Apresentem o jogo recriado à classe de forma oral, mostrando os recursos visuais que elaboraram para explicar suas regras. Depois, é só reunir os colegas e colocá-lo em prática.

Ao final de cada vivência, em roda de conversa, analisem com a turma todos os itens descritos na ficha do jogo, verificando se foi possível cumprir o objetivo, se as regras foram claras, se houve acidentes, se o número de jogadores e os materiais foram adequados e, principalmente, se houve envolvimento e diversão entre os jogadores.

Nesse momento, a proposta é que você e seu grupo recebam críticas e sugestões de seus colegas para melhorarem o jogo. Com outras pessoas jogando, vocês conseguirão perceber o que pode ser mudado e efetuar os ajustes necessários. Da mesma forma, também deverão analisar os jogos dos seus colegas.

Anotem tudo o que for apontado durante a roda de conversa. Depois, analisem juntos as críticas e sugestões recebidas. Considerando as que julgarem pertinentes, reelaborem o jogo, acertando itens necessários e melhorando sua prática.

Momento de apresentar

Agora é hora de você e seu grupo apresentarem a versão final do jogo. Joguem-no novamente em quadra e ajustem todos os detalhes necessários.

Organizem a forma como irão expor o jogo recriado:

A) Portfólio. Com a ajuda do professor, vocês poderão filmar e editar os jogos, replicando todos os itens da ficha que preencheram. Ao finalizar, montem um portfólio de vídeos: vocês podem agrupá-los em um suporte físico (DVD ou *pen drive*) ou disponibilizá-los em *sites* que tenham essa finalidade.

B) Festival. Façam um festival, escolhendo um dos jogos recriados pela turma. Realizem uma votação e, caso achem viável, elejam mais de um jogo. Definam o público que poderá participar, delimitando a idade e a quantidade de inscritos. A sugestão é que envolvam os alunos, os pais, os funcionários e os professores da escola, formando equipes mistas. Escolham um nome para o evento e definam os integrantes de cada equipe de trabalho: secretaria, apoio, arbitragem e jornalismo. Seu professor explicará a função de cada equipe. No dia do evento, as equipes devem realizar o que foi combinado para que tudo ocorra da melhor forma possível. Após o evento, encontrem-se novamente para analisar tudo o que ocorreu durante o processo.

Sejam criativos para apresentar e socializar os jogos recriados!

! **Momento de jogar, avaliar e refazer.** Organize as apresentações dos jogos, que podem levar mais de uma aula. Durante as avaliações, apresente dicas que possam melhorar os jogos recriados e faça a mediação das críticas e sugestões dos demais alunos, para que não inferiorizem a criação de seus colegas.

! **Momento de apresentar.** Reorganize a apresentação dos grupos. Se escolherem a primeira opção, disponibilize ferramentas para os alunos filmarem os jogos. Ao final, monte um portfólio de vídeos com os jogos criados. Conte com o auxílio do professor de informática (se houver na escola), caso os alunos precisem editar os vídeos. Com a autorização dos familiares e responsáveis, bem como da direção da escola, também pode ser criado um canal *on-line* para armazená-los.
Caso escolham a segunda opção, sugerimos que essa experiência ocorra, se possível, em um espaço da comunidade, para que os alunos exerçam a cidadania e o protagonismo comunitário. Mais instruções de como organizar o festival estão no **Suplemento para o professor**.

! **Fala aí!** Neste momento, é importante que os alunos conversem abertamente com seus colegas de equipe sobre a experiência. Caso se sintam à vontade, podem compartilhar as impressões que tiveram com o restante da turma.

Fala aí!

O que você achou da experiência de criar um jogo e jogar outros inventados pelos seus colegas?

Recado final

Neste capítulo, você conheceu uma possível classificação para os jogos e experimentou alguns deles. Por meio dessa prática corporal, você pôde se expor e expressar sua criatividade ao recriar jogos e ao organizar um festival para a comunidade em que está inserido. Esperamos que durante esse processo você tenha apreciado e reconhecido a importância dos jogos nas atividades escolares e comunitárias, além de vivenciar uma forma de mobilizar o meio social em que vive. Que tal convidar os amigos para jogar com maior frequência?

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

MODERNA

Especial Enem

A construção de argumentos

Cada volume da coleção abordará, com maior profundidade, um aspecto do texto dissertativo-argumentativo solicitado nas provas de redação do Enem para que os alunos tomem consciência das exigências da prova e se apropriem de estratégias que podem ser utilizadas no momento da escrita. Consulte o **Suplemento para o professor** para mais informações sobre a prova do Enem.

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 18 jun. 2020.

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.

Como você já sabe, a prova anual do Enem exige a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, cuja estrutura é formada por introdução, argumentação e conclusão. A sequência de atividades a seguir o levará a estudar mais detidamente a construção dos argumentos.

Para começar, analise um texto que recebeu nota máxima no exame. Ele responde à proposta de 2016, cujo tema era "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil". A coletânea de textos motivadores levava à reflexão sobre aspectos legais da liberdade de crença e continha um gráfico que indicava as religiões cujos seguidores eram os mais atingidos pela intolerância.

Leia o texto e responda às questões sobre sua introdução e conclusão.

A Constituição nacional prevê a liberdade de credo e de expressão religiosa, sendo crimes de intolerância considerados graves e de pena imprescritível. No entanto, é comum ouvir piadas sobre "macumbeiros" e, em alguns casos, violência física contra praticantes do candomblé. O combate dessas atitudes pressupõe uma análise histórica e educacional.

O autor contextualiza o tema da intolerância religiosa de maneira abrangente ao citar aspectos legais.

Por razões diacrônicas, certas religiões são estigmatizadas como "inferiores". No Período Colonial brasileiro, era nítida a preocupação dos jesuítas e da Coroa Portuguesa em "cristianizar" os indígenas e, posteriormente, os negros africanos. Em "Casa Grande e Senzala", o sociólogo Gilberto Freyre defende que a cultura foi formada nestes três pilares: nativo, colonizador e escravo. De fato, a resistência dos índios e dos negros rendeu uma herança imaterial híbrida, contudo, a tradição etnocentrista permanece. A sociedade, muitas vezes, repete visões preconceituosas, pois ainda não houve um efetivo pensamento crítico, uma conscientização que contrariasse o senso comum.

A proposta permite que o candidato trate da intolerância religiosa de maneira ampla, mas o autor opta por restringir sua abordagem às religiões de matrizes africanas, que são destacadas como os alvos mais frequentes de atos de intolerância na coletânea.

O ensino formal também corrobora a problemática. As escolas, por serem o espaço de formação cidadã do indivíduo, deveriam estar abertas para amplas discussões e para promoção de valores coletivos. Não é o que se vê, por exemplo, no privilégio da religião cristã – ensaios teatrais natalinos, homenagem a santos e a anjos – em detrimento das restantes. A grade curricular também não explora de forma profunda as matrizes culturais afrobrasileiras (as mais discriminadas), como a umbanda (uma fusão do cristianismo, do espiritismo e dos orixás negros).

1. Qual é o valor do operador argumentativo "no entanto"? De que maneira ele relaciona o primeiro e o segundo períodos?

1. O operador tem um valor adversativo e contrapõe a prescrição legal que considera a intolerância crime e a realidade, em que ela é comum.

Para não repetir as referências do segundo período, o autor as retoma usando a expressão "dessas atitudes".

2. Após a contextualização, o autor define um posicionamento ou tese. Que ideias devem ser desenvolvidas nos parágrafos argumentativos para que eles sejam coerentes com esse posicionamento?

A tese defende que a compreensão de aspectos históricos e educacionais é um instrumento de combate à intolerância religiosa, por isso os parágrafos argumentativos deverão mostrar fatos ligados a esses dois eixos e articulá-los ao objetivo de luta contra o preconceito.

Chame a atenção para o fato de que, mesmo em redações nota mil, existem eventuais imprecisões. Há hífen nas palavras *afro-brasileiras* e *afro-brasileiros*.

Razões diacrônicas: razões históricas, que levam em consideração a evolução de um fenômeno no tempo.

Etnocêntrica: visão que considera um grupo étnico superior ou mais importante que os demais.

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

Tendo em vista a desconstrução da herança etnocentrista, cabe à sociedade civil (desde estudiosos ativistas a familiares) incentivar o pluralismo e a tolerância religiosa, através de palestras e de núcleos culturais gratuitos em praças públicas. Por outro lado, são necessárias ações do Estado na defesa de festivais escolares afrobrasileiros e na reforma da grade curricular de História e de Sociologia, por meio da formação de comissões especiais na Câmara dos Deputados, com participação de especialistas na área de Educação, objetivando a uma educação mais aberta e democrática. Assim, será possível formar cidadãos que entendam, que respeitem e que se orgulhem de sua cultura.

GIOVANNETTI, Igor Mota Farinazzo. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2016.ghtml>. Acesso em: 18 jun. 2020.

3. De que maneira a ideia de "desconstrução da herança etnocentrista" se relaciona com o tema da redação?

O autor argumenta que a causa da intolerância em relação a religiões de matrizes africanas é o etnocentrismo, que, por isso, precisaria ser "desconstruído".

4. Explique o uso do operador argumentativo "por outro lado" no trecho.

"Por outro lado" é usado para contrastar dois aspectos diferentes do problema, o papel da sociedade civil e o papel do Estado, e indicar a qual deles cada proposta responde.

5. Em sua opinião, a forma de realização da proposta é pertinente? Por quê?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno concorde com a ideia de que o Poder Legislativo pode propor leis que garantam a abordagem de determinados conteúdos. Todavia, vale mencionar que o currículo e a gestão das escolas é, em geral, atribuição de estados e municípios.

A proposta de intervenção mais completa deve conter, com detalhamento, a ação proposta, o agente responsável por sua execução, a maneira como deve ser executada e o efeito esperado dela.

SE EU QUISER APRENDER +

Nesta atividade, mais do que apresentar tipos de argumentos, vamos destacar a necessária articulação do dado buscado no repertório pessoal ou na coletânea ao propósito do parágrafo, de modo a distinguir, para o aluno, o uso argumentativo do uso expositivo, indesejável nessa produção.

Observe, agora, os tipos de argumentos de que se valeu o autor. Para um resultado satisfatório, é preciso que o autor consiga selecionar bons argumentos e organizá-los de forma estratégica de modo que, de fato, sustentem a defesa do ponto de vista expresso na introdução.

1. O autor abre seu primeiro parágrafo argumentativo com uma proposição: circunstâncias históricas explicam o estigma de algumas religiões.

a) Com que afirmação do parágrafo de introdução essa proposição dialoga?

b) Como o autor desenvolve essa proposição?

c) De que maneira o autor, ao longo do parágrafo, explica a permanência da visão etnocêntrica?

1a. Essa proposição dialoga com a ideia de que é necessária uma "análise histórica" de atitudes de intolerância.

1b. O autor desenvolve a afirmação apontando que, no Período Colonial brasileiro, jesuítas e a Coroa portuguesa procuravam eliminar as religiões de nativos e negros escravizados, por considerarem apenas o cristianismo uma religião verdadeira.

1c. O autor explica que a visão etnocêntrica permaneceu porque não teria havido "pensamento crítico" para contrariar o "senso comum" e as "visões preconceituosas".

Reforce a visão da estrutura: o autor partiu do que havia dito na tese (necessidade de se observar um aspecto histórico), acrescentou informações de seu repertório (como se formou o preconceito) e as associou com o problema que está discutindo (ainda não houve a formação do pensamento crítico).

O **argumento histórico** é uma alusão a um período ou evento específico do passado que será associado ao presente, geralmente pela apresentação de suas consequências ou pelo estabelecimento de uma contraposição.

2. No mesmo parágrafo, o autor faz referência a Gilberto Freyre (1900-1987), um intelectual que estudou a formação da cultura brasileira.

a) Qual é, em geral, a função da menção a intelectuais prestigiados em textos argumentativos? Em geral, a menção a intelectuais prestigiados é uma forma de revestir os argumentos de autoridade intelectual e, assim, conseguir a adesão dos leitores a eles.

b) No parágrafo, o autor expressa concordância com o pensamento de Gilberto Freyre? Explique.

2b. O autor expressa concordância parcial com as ideias de Gilberto Freyre. Por um lado, ele concorda com a afirmação de que a cultura brasileira é formada pela relação entre nativos, negros e portugueses, mas aponta que a influência dos grupos não foi simétrica, já que um "etnocentrismo" teria garantido à cultura europeia um lugar de prestígio não oferecido às outras.

A construção de **argumentos de autoridade** exige conformidade, ao menos parcial, entre a proposição e as afirmações da autoridade escolhida. Quando isso é feito, o leitor é levado a crer no argumento pela credibilidade da pessoa citada.

3. No segundo parágrafo argumentativo, o autor apresenta uma nova proposição, igualmente articulada com o posicionamento apresentado no parágrafo introdutório.

a) Explique-a com suas palavras. O autor afirma que o ensino formal reforça a intolerância contra algumas religiões.

b) De que maneira os exemplos apresentados confirmam a ideia de que a escola, ao contrário de sua função, não tem sido um espaço de "promoção de valores coletivos"?

3b. Os exemplos revelam a prevalência de situações cotidianas associadas exclusivamente ao cristianismo (catolicismo, em especial), o que pressupõe o reforço dos valores de um único grupo.

c) Qual é a contribuição do advérbio "também", no quarto período do parágrafo, para a articulação desses exemplos com a ideia seguinte?

3c. O advérbio "também" indica que as informações sobre a grade curricular se somam aos exemplos das atividades escolares para reforçar a ideia de que as religiões de matrizes africanas não recebem a devida atenção.

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

MODELNA

Ao utilizar a **exemplificação** no desenvolvimento de um argumento, é preciso garantir que os exemplos utilizados sejam aproveitados estrategicamente para a discussão da ideia e que não permaneçam como mera ilustração.

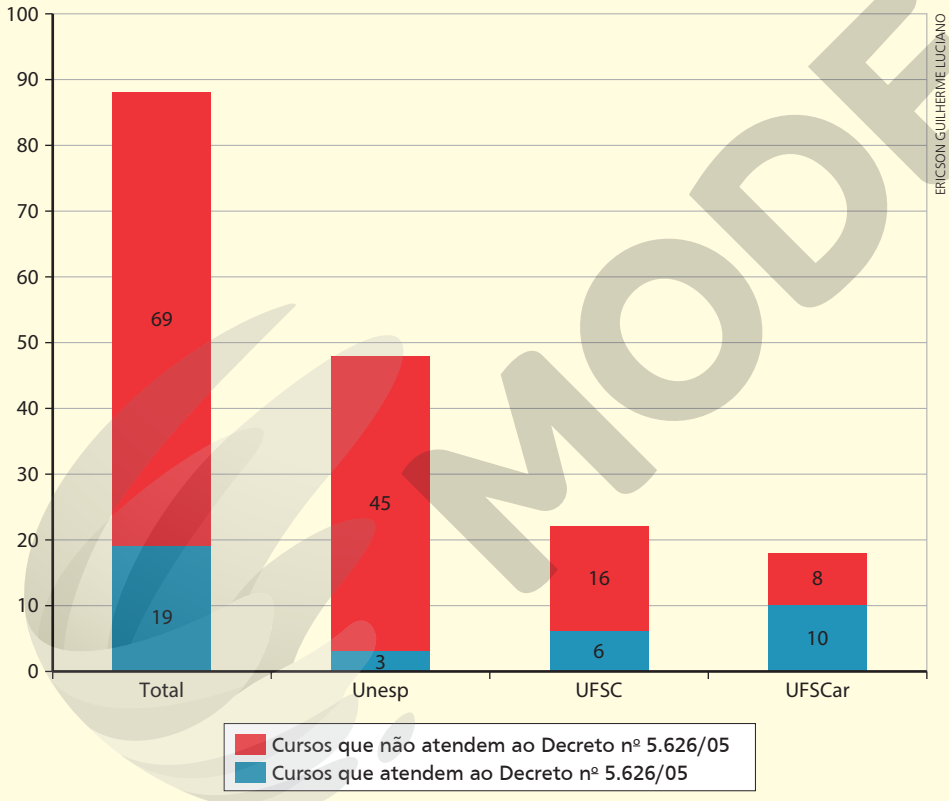
Desafio de linguagem

Em 2017, a proposta de redação do Enem apresentou como tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil". Veja, a seguir, algumas informações que poderiam ser utilizadas na formulação de argumentos relacionados ao tema e explore dois tipos específicos de construção.

a) Formule um argumento que promova uma **abordagem histórica** com base na seguinte informação: Em 1880, educadores de surdos reuniram-se no Congresso de Milão. Nele definiu-se que os surdos deveriam ser educados em línguas orais, consideradas superiores à língua de sinais.

b) Construa um argumento sobre o mesmo tema, sustentado por dados numéricos retirados do gráfico a seguir. O decreto mencionado determina que os cursos de formação de professores incluam disciplinas que ensinem Libras.

Distribuição dos cursos de licenciatura que oferecem ou não disciplinas em atendimento ao Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), nas IES investigadas



ERICSON GUILHERME LUCIANO

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320286215_A_disciplina_Libras_na_formacao_de_professores_desafios_para_a_formulacao_de_espacos_educacionais_bilingues>. Acesso em: 18 jun. 2020.

A **comprovação por dados** exige uma boa articulação entre as informações apresentadas (estatísticas, por exemplo) e o propósito do argumento. Não basta que os dados se comuniquem com o tema abordado.

Sugestão a): A concepção da educação a ser oferecida aos surdos sofreu forte influência do Congresso de Milão, que reuniu educadores de surdos em 1880. O encontro definiu que os surdos deveriam aprender línguas orais e desconsiderou que a surdez é uma forma de experiência diversa, mas não inferior àquela dos ouvintes. Essa visão permitiria a adoção irrestrita das línguas de sinais como meio de comunicação pleno e, portanto, com iguais direitos de educação.

Sugerimos que ocorra uma correção em duplas. Peça aos alunos que observem se o colega soube articular o dado trazido do passado às informações sobre o presente. O argumento será produtivo se não se limitar a expor o dado histórico. É preciso conseguir mostrar as consequências do fato passado no problema que se discute no momento presente.

Sugestão b): Um dos principais obstáculos para a formação educacional de surdos no país é o descaso das instituições de ensino superior em relação à inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, embora exista uma determinação legal que o garanta. Pesquisas realizadas em universidades públicas de excelência mostram que apenas uma minoria dos cursos de licenciatura, por volta de 19%, em média, obedece à determinação. Sem uma sólida formação em Libras durante o ensino superior, não se poderá esperar que os docentes de ensino básico consigam garantir educação de qualidade aos surdos.

O emprego dos dados do gráfico será **produtivo** se estiverem diretamente articulados à sustentação do argumento. Não é suficiente a paráfrase dos dados para mera indicação de carência de cursos superiores que atendam ao Decreto; é preciso explicitar o impacto dessa carência para a educação de surdos.

Dica de professor

Independentemente do tipo de argumento que você escolha usar, garanta que está a serviço do propósito do parágrafo, que é sustentar um ponto de vista já declarado. Isso é importante para que seu texto seja argumentativo e não expositivo.

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

MODERNA

EXPERIMENTANDO SIMULAR UMA REDAÇÃO DO ENEM

Nesta seção, apresentamos uma nova proposta de redação, em formato semelhante àquele exigido nas provas de redação do Enem. Como é feito ao longo de todo o livro, são oferecidas orientações de planejamento, elaboração, avaliação e reescrita. Caso considere a turma preparada para aplicar com autonomia as habilidades trabalhadas nas seções anteriores, descarte essas orientações.

O tema de redação proposto relaciona-se à discussão realizada no capítulo 2 da primeira unidade deste volume. Assim, os alunos podem mobilizar um repertório familiar e, por isso, devem se sentir mais preparados para realizar a atividade.

TEXTOS MOTIVADORES

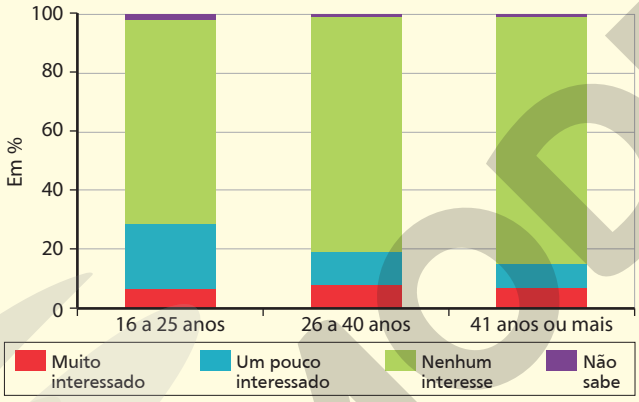
Texto 1

Os jovens são seduzidos pelas novas tecnologias, pelos botões mágicos dos jogos eletrônicos e pela possibilidade de se conectarem com o mundo em sua própria casa. As atraentes e sofisticadas propagandas sobre produtos esteticamente bem trabalhados e direcionados ao consumo fazem o jovem manifestar desejos por novos e diversificados objetos. Esses mecanismos mágicos de estímulo ao consumo entorpecem o sujeito durante horas com o olhar atento diante do mundo condensado numa pequena máquina em sua frente sob seu suposto domínio. Esses fatores contribuem para os processos de individualização e para a criação de estilos de vida do jovem contemporâneo. Esses estilos são interpretados e formatados pelos modelos hegemônicos como expressão de uma juventude apática, alienada e oca de interesse político.

MEDEROS, Regina. Desafios para a formação política do jovem – projeto parlamento jovem. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/publicacoes_assembleia/obras_referencia/arquivos/pdfs/educacao_politica_da_juventude/desafios_formacao_politica_dos_jovens.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Texto 2

Você tem interesse em disputar uma eleição?



Fonte: Datafolha; 2.086 entrevistas em 129 municípios, brasileiros com 16 anos ou mais; margem de erro de 2 pontos percentuais para mais ou para menos (nível de confiança de 95%).

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/jovens-tem-mais-interesse-em-atuar-na-politica-mostra-pesquisa.shtml?origin=folha>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Texto 3

[...] a formação política se configura como uma possível estratégia para o enfrentamento dessa e demais formas de violência e negação de direitos vivenciados pela juventude brasileira. Tal instrumento, que consiste no empoderamento da sociedade para construção de uma cultura de reivindicação e conquista de direitos, visa garantir a esse segmento os meios suficientes para sua emancipação. Parte-se da compreensão que empoderamento é "um processo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades assumem o controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida e tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir" (Romano, 2002:17).

SOUZA, Candida de *et al*. Formação política como uma forma de enfrentamento à violência na juventude. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 14, n. 30, p. 367-383, ago. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun. 2020.

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

MODERNA

Texto 4

ACERVO DO TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO MARANHÃO

Disponível em: <http://www.tre-ma.jus.br/imprensa/noticias-tre-ma/2018/Fevereiro/projeto-voto-jovem-sera-lancado-no-dia-21-de-fevereiro>. Acesso em: 18 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 importância da participação política na juventude", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Momento de planejar

Como você sabe, um planejamento de texto bem feito é fundamental para que ele cumpra seus propósitos de maneira eficiente. Isso é ainda mais verdadeiro em casos em que restrições de tempo para a produção do texto impedem alterações significativas já na primeira versão. Por isso, você deve treinar com muita concentração a execução dessa etapa, para que ela se torne familiar e você saiba executá-la com tranquilidade nas situações que enfrentará no decorrer de sua vida.

1. Registre com destaque, na folha de rascunhos, o tema que deverá ser abordado e procure garantir que você compreende bem o recorte pedido. Nesse caso, o recorte exige que você trate da importância da participação política em um momento particular da vida, o que pressupõe considerar os elementos que formam esse contexto: papel da escola na formação política, interesses típicos da faixa etária etc.
2. Registre as informações que podem auxiliá-lo a tratar do tema. Lembre-se de que, durante o trabalho com o capítulo 2 da unidade 1, você pesquisou a conquista do voto aos 16 anos, determinada pela Constituição Federal de 1988, discutiu outras formas de participação política além do voto e tratou das experiências de grêmios escolares.
3. Analise o conjunto de informações, selecione aquelas que você poderia desenvolver com maior segurança e defina seu posicionamento. Faça uma nova seleção das informações, agora escolhendo as mais produtivas.
4. Defina, agora, os tipos de argumentos que você usará: abordagem histórica, comprovação por dados, argumento de autoridade ou exemplificação são boas soluções, mas você também pode optar por fazer comparações, contraposições ou examinar causas e consequências. Sugerimos que você empregue dois tipos diferentes de argumentos para ampliar seu repertório.
5. Escreva uma primeira versão dos argumentos, procurando articular bem todas as informações necessárias para a construção deles.
6. Esboce a conclusão de seu texto, lembrando-se de que deve apresentar ao menos uma proposta de intervenção completa, com uma descrição da ação, a indicação do agente responsável por sua execução, a explicação da maneira como deve ser colocada em prática e, por fim, a exposição do efeito dela esperado.

Lembra?

Os operadores argumentativos contribuem para a articulação do texto, funcionando para contrapor argumentos (*porém*, *contudo* etc.), construir uma escala (*pelo menos*, *no mínimo* etc.), indicar conclusão (*assim*, *em decorrência* etc.) e outros valores.

Momento de elaborar

1. Introduza o tema por meio de referências que o revelem no contexto da vida contemporânea. Por exemplo, você pode citar uma manifestação em defesa de um direito que tenha reunido muitos jovens ou, em direção contrária, citar séries de TV que revelem jovens alienados, preocupados com o prazer imediato.
2. Ainda no primeiro parágrafo, exponha de maneira clara seu posicionamento. Note que, no texto estudado, o autor indicou dois aspectos que precisariam ser considerados no combate à intolerância religiosa – aspectos históricos e educacionais – e desenvolveu cada um deles nos parágrafos argumentativos.
3. Redija os parágrafos argumentativos planejados. Aproveite essa nova leitura para verificar se os argumentos foram plenamente desenvolvidos e se há uma conexão clara entre eles e o posicionamento expresso na introdução.
4. Verifique, também, se as relações entre as informações – causa, oposição, justificativa, gradação etc. – foram estabelecidas de maneira precisa, utilizando diferentes operadores argumentativos.
5. Elabore o parágrafo de conclusão, atentando para a maneira como a proposta de intervenção retoma os argumentos desenvolvidos. Evite propostas genéricas, que não ataquem, diretamente, os problemas discutidos no texto.
6. Se julgar necessário fazer alguma alteração significativa em relação ao que havia planejado, observe se as novas formulações são coerentes em relação ao restante do texto.

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

MODELO

Momento de revisar

Reserve algum tempo, após a escrita, para uma revisão minuciosa do texto. Trata-se de uma etapa que não pode ser negligenciada. A identificação e a correção de desvios podem contribuir para que sua redação seja mais valorizada pelos corretores.

Em uma primeira leitura, releia seu texto verificando sua fluência. Essa é uma forma de identificar falhas na construção das estruturas sintáticas e na pontuação do texto. Em seguida, faça uma nova leitura, procurando identificar desvios gramaticais e ortográficos.

Caso qualquer alteração seja necessária, apenas faça um traço sobre a palavra a ser substituída e escreva a correção acima dela, dentro do espaço da linha. É importante que as alterações nunca excedam o limite de espaço definido pela folha em que o texto será entregue.

Momento de avaliar

Junte-se com colegas em grupos com quatro integrantes. Enquanto um de vocês lê, os outros devem anotar os argumentos usados, seus propósitos e seus tipos. Em seguida, vocês vão verificar se todos tiveram a mesma compreensão dos parágrafos argumentativos, o que os ajudará a perceber se os argumentos foram plenamente desenvolvidos.

Após a leitura do conjunto de textos, reflitam: Algum argumento aparece em mais de um texto? Há algum motivo específico para isso? A argumentação ficou menos interessante por ser um argumento recorrente? A maneira de abordar o argumento fez com que um texto ficasse melhor do que outro?

Por fim, entregue seu texto a um dos colegas do grupo para uma correção mais minuciosa, usando como base a grade a seguir. Procure, sempre que possível, oferecer soluções para os problemas encontrados.

1	A introdução do texto apresenta informações que contextualizam o posicionamento definido?
2	O texto apresenta um posicionamento claro?
3	Os parágrafos argumentativos desenvolvem diretamente os aspectos apontados na introdução do texto?
4	Os argumentos são de tipos diversos?
5	Os argumentos estão plenamente desenvolvidos, ou seja, não há nenhuma informação importante faltando para que o argumento se sustente?
6	Operadores argumentativos foram usados de modo adequado, resultando no estabelecimento de relações precisas entre as informações presentes nos parágrafos argumentativos?
7	A conclusão retoma o posicionamento defendido ao longo do texto?
8	A(s) proposta(s) de intervenção conta(m) com as partes obrigatórias?
9	A(s) proposta(s) de intervenção responde(m) diretamente aos argumentos desenvolvidos?
10	A linguagem empregada é compatível com a situação comunicativa?
11	A revisão do texto parece ter sido bem-feita, ou seja, há presença mínima de desvios gramaticais ou de ortografia, bem como de falhas em estruturas sintáticas?

É lógico!

Os critérios indicados no quadro de avaliação podem ser transformados em um algoritmo para uma autoavaliação prévia. Observe: 1. Apresentar um posicionamento claro; 2. Usar, na introdução, informações relacionadas com o posicionamento etc.

Momento de reescrever

Embora em situações de avaliações externas, como a prova do Enem, seja muito difícil realizar a reescrita do texto, no momento de aprendizagem ela é uma ferramenta fundamental para que você identifique suas dificuldades e formule estratégias para evitá-las no futuro ou corrigi-las. Por isso, reescreva seu texto, observando os apontamentos feitos por seu colega. Procure resolver os problemas apontados sozinho, mas, se não souber como fazê-lo, não hesite em consultar seu(sua) colega ou seu(sua) professor(a).

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 de se posicionar

Capítulo 1 – Arte – Quando a música é posicionamento			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente pesquisasse músicas com posicionamento político?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Apreciação e análise de canção "Jack *soul* brasileiro", de Lenine. **2:** Apreciação e análise de canção "Visual", composta por Neném e Pintado e interpretado por Beth Carvalho. Discussão sobre comentário de Beth Carvalho a respeito do caráter político do samba.	Apresentação de pesquisa sobre canções que expressem posicionamentos políticos.	Exibição musical de canções com teor político.
Principal(is) objetivo(s)	Relacionar música e letra na construção do sentido de canções. Analisar diferentes elementos da música e da letra de canções, articulando-os à expressão de posicionamentos políticos. Comparar samba e bossa nova e debater o caráter político do samba.	Definir um recorte para a pesquisa com base em período histórico e estilo musical que pareçam mais relevantes. Selecionar e analisar uma canção em relação a seu posicionamento político, observando como ele se expressa na letra e na sonoridade. Preparar e apresentar as pesquisas realizadas.	Dividir-se em grupos de acordo com as formas de participação na produção da exibição. Planejar a apresentação de forma colaborativa, selecionando as canções a serem apresentadas e integrando as necessidades dos diferentes grupos. Realizar a apresentação diante do restante da comunidade escolar. Avaliar a apresentação, debatendo o conteúdo das letras das canções selecionadas.
Principal(is) justificativa(s)	Conhecer e apreciar gêneros e artistas da música brasileira. Reconhecer que a música pode ser expressão de posicionamentos políticos.	Associar canções às diferentes dimensões da vida social, reconhecendo-as como formas de posicionamento e ação política.	Ampliar o repertório de canções brasileiras com posicionamento político, contribuindo para o desenvolvimento do gosto. Engajar-se em um processo de produção artística coletiva utilizando diferentes linguagens.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 3, 4, 6, 9, 10 / **Leituras:** EM13LGG601, EM13LGG602 / **E se a gente pesquisasse músicas com posicionamento político?:** EM13LGG204, EM13LGG604, EM13LGG704 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Expressão:** EM13LGG601, EM13LGG603 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **Tá ligado!:** EM13LGG103		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Preparando minha atuação política					
Seção	**Leituras**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando escrever uma carta aberta Experimentando ser publicitário**	**E se a gente enfrentasse a perda de um direito? E se a gente pesquisasse? Bate-papo de respeito**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de tirinha de Savron. **2:** Leitura e análise de artigo do professor Alexsandro Melo Medeiros.	Exercício para apropriação de regras de citação da ABNT. Escrita de parágrafo sobre a importância dos grêmios estudantis para a formação do jovem.	Escrita de uma carta aberta sobre a perda de um direito. Criação de campanha publicitária para incentivar o voto jovem.	Discussão sobre a perda de um direito. Pesquisa sobre a história do voto facultativo para jovens de 16 e 17 anos. Discussão sobre a representação política jovem.	Vivência de grêmio estudantil pela construção de um grêmio, aprimoramento de um já existente ou montagem de exposição sobre uma agremiação já existente.
Principal(is) objetivo(s)	Refletir sobre participação estudantil nas decisões escolares e sobre as práticas dos grêmios estudantis.	Reconhecer as normas de citação e indicação de fontes de pesquisa da ABNT.	Produzir carta texto argumentativa considerando seu contexto de produção, seus objetivos e o destinatário do texto.	Pesquisar em bibliografia sobre o processo de reconhecimento do direito de voto facultativo para jovens e fazer a curadoria das informações.	Participar de agremiação estudantil de maneira pertinente ao contexto escolar.

MODERNA

Principal(is) objetivo(s)	Analisar relações interdiscursivas para reconhecer formas de conferir consistência a posicionamentos.	Estabelecer intertextualidade para sustentar um posicionamento.	Coletar dados sobre o voto jovem, conduzindo entrevistas desenhadas para os objetivos. Produzir campanha publicitária mobilizando os dados pesquisados e empregando recursos de semioses diversas.	Debater as implicações da perda do direito. Debater a representação jovem na política institucional.	Participar de discussões, exercitando a escuta, defendendo posicionamentos de forma eficaz e revendo-os, quando necessário. **Ou** montar exposição, valendo-se de recursos de semioses diversas.
Principal(is) justificativa(s)	Reconhecer os grêmios estudantis como forma de participação institucional na vida escolar e de formação individual. Apropriar-se de formas de estabelecer relações interdiscursivas pertinentes às finalidades da produção.	Apropriar-se de formas de referenciar fontes confiáveis para sustentar posições defendidas.	Exercitar a produção de texto argumentativo como forma de engajar-se no debate público. Apropriar-se de procedimentos de pesquisa e coleta de dados. Exercitar produção de textos multissemióticos com propósitos publicitários.	Apropriar-se de procedimentos de pesquisa e de curadoria de informação. Reconhecer motivações e finalidades do reconhecimento do direito de voto facultativo para jovens. Reconhecer formas de engajamento jovem na política institucional.	Participar de agremiação estudantil, exercendo formas de participação na vida escolar.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG**: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 / **E se a gente enfrentasse a perda de um direito?**: EM13LGG101, (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG302, (EM13LP25 – CE 1, 2, 3), EM13LGG303 /**Experimentando escrever uma carta aberta**: EM13LGG102, (EM13LP07 – CE 1), EM13LGG301 (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG302, (EM13LP27 – CE 3) / **E se a gente pesquisasse?**: EM13LGG103, (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG701, (EM13LP23 – CE 1, 7), EM13LGG704, (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP12 – CE 1, 7), (EM13LP30 – CE 7), (EM13LP32 – CE 7) / **Bate–papo de respeito**: EM13LGG102, (EM13LP23 – CE 1, 7), (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG302, EM13LGG303 / **Experimentando ser publicitário**: EM13LGG102, (EM13LP44 – CE 1, 7), EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP33 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) / **Leitura 1**: EM13LGG102, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG202. **Leitura 2**: EM13LGG101, EM13LGG103, (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1), EM13LGG201, EM13LGG702 / **Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**: EM13LGG101, (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP29 – CE 2, 3), (EM13LP25 – CE 1, 2, 3), EM13LGG704, (EM13LP12 – CE 1, 7) / **Expressão**: EM13LGG304, (EM13LP25 – CE 1, 2, 3), EM13LGG305, (EM13LP20 – CE 2, 3) / **Investigue**: EM13LGG704 / **Biblioteca cultural**: EM13LGG702 (EM13LP44 – CE 1, 7) / **É lógico!**: EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Por que não praticar o *skate*?			
Seção	**Leitura**	**E se a gente fizesse uma charge?**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura e análise de artigo "Das ruas para os Jogos Olímpicos? Dinâmicas em torno da prática do *skate*", de Mauricio Bacic Olic e de reportagem "Preconceito ainda persegue *skate* no país", de Henrique Munhos, publicada no *Diário do Grande ABC*.	Produção de *charge* sobre a prática de *skate*.	Vivência da prática de *skate*.
Principal(is) objetivo(s)	Reconhecer a prática do *skate* como um estilo de vida e uma forma de apropriação do espaço urbano. Reconhecer a existência de preconceito em relação à prática do *skate*. Compreender as implicações do processo de esportivização pelo qual a prática passou e seu impacto no reconhecimento social dela.	Pesquisar sobre o processo histórico de constituição da prática do *skate*. Analisar as motivações do preconceito contra a prática. Planejar e elaborar uma charge que aborde a discussão do capítulo. Apresentar as charges criadas.	Reconhecer e executar os movimentos característicos da prática do *skate*, utilizando o equipamento de segurança adequado. Discutir a vivência, reconhecendo eventuais dificuldades e facilidades da prática e refletindo sobre os preconceitos relacionados a ela.
Principal(is) justificativa(s)	Reconhecer os processos de disputa por legitimidade da prática do *skate*, promovendo a criticidade na compreensão dos fenômenos sociais.	Analisar os preconceitos associados à prática do *skate*, fomentando o respeito a seus praticantes. Engajar-se em produção artística mobilizando os recursos pertinentes a ela.	Vivenciar prática de *skate* e debater os preconceitos associados a ela.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 4, 6, 8 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG201, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG704 / **Leitura:** EM13LGG102, EM13LGG203, EM13LGG502 / **E se a gente fizesse uma *charge*?:** EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG502 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG203 / **Inspira?:** EM13LGG704 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos* contemplados na unidade 1
Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Direitos da criança e do adolescente; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 1
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*).

* 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.

MODELO

Unidade 2 – A experiência do novo

Capítulo 1 – Arte – Arte contemporânea: novos papéis do artista, da obra e do público			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente criasse esculturas efêmeras?**	**Expressão**
Atividades	Pesquisar as relações entre a obra *Tropicália* e o Tropicalismo. **1:** Apreciação e análise dos *Parangolés*, de Hélio Oiticica, e apreciação da obra *Bicho*, de Lygia Clark. **2:** Apreciação e análise de *performance* O jardim, de Rubiane Maia. Discussão sobre comentário de Marina Abramović sobre as relações entre a arte e a ideia de perigo.	Criação de esculturas efêmeras.	Criação de *performance* no espaço escolar.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com *performances* artísticas, identificando o corpo como suporte e reconhecendo a incorporação que fazem de diversas linguagens artísticas, bem como sua efemeridade e seu caráter de intervenção na realidade. Conhecer diferentes obras de arte contemporâneas e compreender seus contextos de produção, seus objetivos, suas formas de circulação e as relações entre os elementos que a compõem e os sentidos que constroem, atentando, em particular, para a participação do público em sua realização. Refletir e debater sobre os sentidos construídos por obras contemporâneas, relacionando-as a experiências pessoais e coletivas e às diversas dimensões da vida social.	Alternar turnos em que os alunos devem, um de cada vez, criar esculturas representativas de sentimentos compartilhados pela turma. Decifrar o sentimento expresso pelas esculturas. Decompor a escultura criada na passagem de turno. Refletir sobre o engajamento de diferentes papéis na atividade, sobre a natureza de *performance* da obra criada e sobre a importância da coletividade em sua construção.	Pesquisar diferentes obras de Hélio Oiticica e Lygia Clark para encontrar inspiração para materiais a serem usados na *performance*. Planejar as ações a serem realizadas durante a *performance*. Construir os objetos a serem usados, apresentar a *performance* e registrá-la. Refletir sobre a *performance*.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se de diferentes manifestações de arte contemporânea, compreendendo suas formas de circulação, objetivos, suportes e o tipo de engajamento esperado do público. Relacionar obras de arte contemporânea às dimensões cultural e política da vida social.	Expressar-se em um processo de criação de *performance* individual e coletivamente, recorrendo a experiências individuais e a repertório sobre a arte contemporânea.	Apropriar-se de diferentes recursos para a criação de *performances*. Engajar-se na produção coletiva de uma *performance* artística.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 8, 9 / **Leituras 1** e **2:** EM13LGG602**,** EM13LGG603 / **E se a gente criasse esculturas efêmeras?:** EM13LGG603 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302 / **Expressão:** EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG703 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **Tá ligado!:** EM13LGG103 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – A literatura acontecendo agora					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando escrever um miniconto**	**E se a gente pesquisasse contos ainda menores?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de webquadrinho de Fefê Torquato e de *instapoema* de Ryane Leão. **2:** Leitura e análise de trecho do romance *O pai da menina morta*, de Tiago Ferro. **3:** Leitura e análise de miniconto "Domingo", de João Anzanello Carrascoza. **4:** Leitura de trechos da obra *Delegado Tobias*, de Ricardo Lísias. **5:** Leitura e análise da canção "Hip-hop-notizado", de Fábio Brazza. Discussão sobre as implicações da ideia de "leitor médio".	Análise da fragmentação em narrativas contemporâneas. Escrita de um parágrafo explorando a fragmentação como recurso.	Escrita de um miniconto.	Pesquisa sobre a produção de microcontos.	Exposição em *stands* de obras do cânone.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com obras da literatura contemporânea. Conhecer particularidades da publicação em suportes novos, como as redes sociais. Conhecer as inovações formais de diferentes autores da literatura contemporânea. Empregar procedimentos de leitura adequados aos diferentes textos de literatura contemporânea. Debater a ideia de "leitor médio" e os preconceitos em relação à capacidade de leitura do brasileiro.	Analisar a construção de uma narrativa fragmentária, compreendendo seus efeitos. Reescrever uma sequência narrativa empregando o recurso da fragmentação.	Planejar a escrita de miniconto, levando em consideração os efeitos que se deseja produzir e os recursos que podem ser empregados para isso. Escrever miniconto, avaliá-lo e divulgá-lo, organizando um painel para sua exposição.	Pesquisar e apresentar a produção contemporânea de microcontos no Brasil.	Pesquisar obras do cânone literário de língua portuguesa, compreendendo as escolas a que se filiam e seus contextos de produção. Refletir sobre a maneira como as obras dialogam com o presente. Montar exposição e apresentação das obras pesquisadas.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar conhecimento de obras contemporâneas, apropriando-se de estratégias de leitura adequadas a elas e possibilitando a seleção de obras significativas para si.	Ampliar o repertório de usos expressivos de construções, permitindo utilizá-las para a produção de efeitos de sentido.	Criar obra literária autoral no gênero miniconto.	Apreciar e fruir obras literárias contemporâneas, de modo a construir um acervo pessoal.	Ampliar o repertório de obras canônicas da literatura de língua portuguesa e compreendê-las em sua historicidade. Compreender como essas obras dialogam com o presente.

MODELO

Competências gerais, específicas e habilidades	**CG**: 1, 2, 4, 7 / **Leituras 1 a 5**: EM13LGG103, (EM13LP01 – CE 2), (EM13LP06 – CE 1), EM13LGG602, (EM13LP49 – CE 1, 6), EM13LGG601, (EM13LP46 – CE 6), EM13LGG604. **Leitura 1**: (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG203. **Leituras 2 e 4**: (EM13LP02 – CE 1). **Leituras 4 e 5**: (EM13LP04 – CE 1) / **Bate-papo de respeito**: EM13LGG302, EM13LGG303 / **Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem:** EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP54 – CE 1, 3) / **Experimentando escrever um miniconto:** EM13LGG301, (EM13LP51 – CE 3), (EM13LP54 – CE 1, 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) / **E se a gente pesquisasse contos ainda menores?**: EM13LGG301 (EM13LP51 – CE 3), EM13LGG601, EM13LGG704 / **Experimentando ser publicitário:** EM13LGG102, (EM13LP44 – CE 1, 7), EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP33 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) / **Expressão**: EM13LGG104, (EM13LP48 – CE1, 6), (EMLP52 – CE 1, 2), (EM13LP50 – CE1, 6), EM13LGG703, (EM13LP32 – CE 7) / **Investigue**: EM13LGG201, (EM13LP20 – CE 2, 3), EM13LGG704, (EM13LP23 – CE 1, 7) / **Biblioteca cultural**: EM13LGG602 (EM13LP51 – CE 3) / **Fala aí!**: EM13LGG302 (EM13LP20 – CE 2, 3), (EM13LP53 – CE 1, 3), (EM13LP54 – CE 1, 3) / **É lógico!**: EM13LGG103

Capítulo 3 – Educação Física – O que há de novo em saltar e balançar?			
Seção	**Leitura e Fala aí**	**E se a gente apreciasse esteticamente esses movimentos?**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura e análise de texto "Para os professores aventureiros: qual o estado psicológico de quem pratica esportes de risco?", de Pedro Cunácia, e de texto "O que é o pêndulo humano", publicado pela Equipe Pêndulo em seu *site*.	Produção de fotografias de saltos e balanços aprendidos.	Vivência adaptada de *rope swing*. Experimentar outras formas de saltar e balançar.
Principal(is) objetivo(s)	Conhecer as Práticas Corporais de Aventura, especialmente *rope swing*, e refletir sobre seus riscos e sobre os procedimentos de segurança que exigem. Debater os riscos associados aos "esportes radicais", os impulsos envolvidos em sua prática e suas implicações.	Elaborar saltos e balanços na corda e registrá-los em fotos de forma que eles possam ser apreciados esteticamente. Criar um texto que descreva as emoções e os desafios envolvidos na prática.	Pesquisar sobre a prática de *rope swing* para identificar a vestimenta adequada para uso e os equipamentos de segurança. Realizar saltos e balanços com corda. Discutir a vivência, tentando reconhecer as sensações que ela despertou, as dificuldades experimentadas, o aspecto estético da atividade e os riscos percebidos.
Principal(is) justificativa(s)	Conhecer diferentes Práticas Corporais de Aventura. Compreender criticamente os discursos que envolvem a prática de esportes radicais.	Analisar esteticamente os saltos e balanços elaborados. Produzir coletivamente obra em linguagem fotográfica, contribuindo para apropriação de seus recursos.	Vivência adaptada do *rope swing*, significando-a enquanto possibilidade de escolha no interior de projetos de vida e reconhecendo o prazer e os riscos implicados nela, bem como sua dimensão estética.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 8 / **Leitura:** EM13LGG302**,** EM13LGG303, EM13LGG502 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG704 / **E se a gente apreciasse esteticamente esses movimentos?:** EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG602 / **Fala aí!1** e **Fala aí! 2:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Tá ligado!:** EM13LGG601 / **É lógico!:** CEL 1		

Temas contemporâneos contemplados na unidade 2
Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 2
Expressão de sentimentos por esculturas efêmeras e ação performática; Leitura de gêneros digitais (webquadrinho, instapoesia); Hibridismo na literatura contemporânea; Cultura *hip-hop* (*rap*); Práticas Corporais de Aventura (PCA) (*rope swing*).

Unidade 3 – A experiência da curadoria

Capítulo 1 – Arte – Dançar, filmar, selecionar...			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente criasse uma videodança?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Apreciação e análise de videodança de Julie Gautier. Discussão sobre comentário de Kate Sierzputowski sobre o potencial de comunicação interpessoal da criação artística. **2:** Leitura e análise de *site* do festival internacional *Dança em Foco*. Conversar sobre as experiências de compartilhamento de vídeos e eventual produção.	Produção de videodança.	Produção de uma mostra de videodança.
Principal(is) objetivo(s)	Identificar elementos da dança e do audiovisual e relacioná-los para interpretar sentidos sugeridos por obras de videodança. Refletir sobre o impacto de suportes audiovisuais sobre a produção em outras formas artísticas. Reconhecer a arte como forma de produção e comunicação de discursos e sentidos. Conhecer o papel do curador na avaliação, seleção e apresentação de obras, reconhecendo as habilidades e competências exigidas para a função.	Apropriar-se das linguagens do audiovisual e da dança, reconhecendo o impacto de escolhas relacionadas a elas para a construção dos sentidos. Reconhecer ativamente o espaço escolar em busca de bons lugares para gravação. Experimentar diferentes movimentos e selecioná-los para criar a videodança. Dialogar sobre a experiência, refletindo sobre as linguagens utilizadas e sobre a apropriação do espaço promovida pela intencionalidade artística.	Realizar a curadoria das videodanças produzidas na seção **E se a gente... criasse uma videodança?**, estabelecendo um recorte e um eixo de apresentação.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar o repertório de formas artísticas contemporâneas, aumentando a capacidade de fruição e apreciação das obras. Compreender o papel de curadores de arte.	Engajar-se na produção coletiva de uma videodança, reconhecendo suas potencialidades enquanto linguagem artística.	Exercer a tarefa de curadoria de produções artísticas, desenvolvendo critérios para sua avaliação e seleção.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 6 / **Leituras 1** e **2:** EM13LGG601, EM13LGG602 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **E se a gente criasse uma videodança?:** EM13LGG501, EM13LGG601, EM13LGG603 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 / **Fala aí!:** EM13LGG702 / **Inspira?:** EM13LGG601 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Expressão:** EM13LGG603, EM13LGG703		

MODELIA

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Uma seleção não aleatória					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando ser crítico**	**E se a gente fizesse uma playlist comentada? E se a gente fizesse um vídeo?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de resenha em vídeo de Bruna Penilhas no *site* IGN. **2:** Leitura e análise de resenha de Francesca Angiolillo publicada no jornal *Folha de* S. Paulo. **3:** Observação e análise de "publi" de Isabella Lubrano. **4:** Leitura e análise de artigo "Custa falar mal?", de Ruan de Sousa Gabriel, para a revista *Época*. Discussão sobre comentário de Paulo Roberto Pires sobre a produção de *booktubers*.	Análise da expressão de juízos de valor em resenha de Francesca Angiolillo publicada no jornal *Folha de* S. Paulo. Escrita de comentário avaliativo.	Escrita autoral de resenha crítica.	Elaboração de uma *playlist* comentada. Produção de resenha em vídeo.	Formação de clubes ou participação neles, caso já existam na escola.
Principal(is) objetivo(s)	Relacionar textos do gênero resenha com suas condições de produção e seus objetivos, bem como reconhecer suas formas de composição e recursos estilísticos. Analisar efeitos de persuasão decorrentes de escolhas de elementos sonoros e gestuais em publicidade digital. Debater as novas formas de publicidade contemporânea, reconhecendo méritos e limitações decorrentes de suas formas de financiamento. Analisar os interesses que movem o jornalismo e os impactos das novas tecnologias sobre o campo.	Analisar em resenha as marcas que expressam posições do enunciador. Reconhecer os efeitos construídos por escolhas de composição. Escrever comentário avaliativo, empregando os recursos estudados.	Definir o objeto cultural a ser resenhado e planejar a resenha tendo em vista o público previsto. Produzir a resenha, empregando adequadamente o estilo composicional e os recursos linguísticos que revelam apreciação.	Realizar a curadoria de canções, selecionando-as e apresentando-as. Montar *playlist* fazendo uso de ferramentas digitais e socializá-la. Produzir resenha em vídeo, observando o emprego de recursos de diferentes semioses e utilizando as ferramentas digitais necessárias.	Formar um clube para discussão de objetos culturais adequado para as necessidades dos alunos, divulgá-lo e engajar-se em sua manutenção.
Principal(is) justificativa(s)	Aprofundar o conhecimento do gênero resenha, permitindo tanto a leitura crítica como explorando possibilidades de produção. Ampliar criticidade na apreciação de formas contemporâneas de publicidade digital e na leitura de textos do campo jornalístico.	Exercitar a produção de comentário apreciativo, apropriando-se de recursos linguísticos pertinentes.	Produzir e socializar textos que expressem avaliação sobre objetos culturais.	Identificar gostos e afinidades e fomentar seu compartilhamento. Produzir resenha em vídeo e vivenciar o papel de *vloguer* ou *booktuber*. Familiarizar-se com recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação.	Identificar afinidades e fomentar a formação de comunidades na escola. Participar em clubes culturais.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG**: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 / **Leituras 1 a 4**: EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP03 – CE 1), (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP06 – CE 3), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG302. **Leitura 1**: (EM13LP08 – CE 1), (EM13LP10 – CE 4), (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP16 – CE 1, 4). **Leitura 2**: (EM13LP01 – CE 2). **Leitura 3**: (EM13LP44 – CE 1, 7), (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP16 – CE 1, 4), (EM13LP41 – CE 7). **Leitura 4**: (EM13LP36 – CE 1) / **Bate–papo de respeito**: EM13LGG302, EM13LGG303 / **Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**: EM13LGG301, (EM13LP06 – CE 3), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG603 / **Experimentando ser crítico**: EM13LGG105, (EM13LP04 – CE 1), EM13LGG201, (EM13LP20 – CE 2, 3), EM13LGG301, (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP45 – CE 1, 3), (EM13LP53 – CE 1, 3), EM13LGG402 / **E se a gente fizesse uma *playlist* comentada?**: EM13LGG103, (EM13LP04 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG601, (EM13LP21 – CE 1, 6) / **E se a gente fizesse um vídeo?**: EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP16 – CE 1, 4), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG402, (EM13LP10 – CE 4), EM13LGG701, EM13LGG703, (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7) / **Expressão**: EM13LGG301, (EM13LP20 – CE 2, 3), (EM13LP51 – CE 3), EM13LGG601, (EM13LP47 – CE 3, 6) / **Inspira?**: EM13LGG302, (EM13LP22 – CE 3) / **Biblioteca cultural**: EM13LGG601 / **Fala aí!**: EM13LGG601, EM13LGG302 / **Tá ligado?**: EM13LGG701, (EM13LP18 – CE 7) / **É lógico!**: EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Virtual *vs* real: a curadoria nos jogos		
Seção	**Leitura**	**Bora pra quadra? (1), Bate-papo de respeito e Bora pra quadra? (2)**
Atividade	Leitura e análise de trechos de artigo "A ciência e os videogames", de Valéria França, publicado na revista *Pesquisa Fapesp*.	Comparação da vivência de jogos virtuais e de jogo de quadra. Discussão sobre comentário de Marc Prensky sobre a interação e a socialização em jogos reais e eletrônicos.
Principal(is) objetivo(s)	Identificar benefícios dos jogos de videogames para a promoção de atividades físicas e reconhecer seus riscos à socialização e à saúde, distinguindo bons e maus usos da tecnologia.	Selecionar, jogar e avaliar jogos de *paintball* e de dardos virtuais, bem como, na quadra, experimentar os jogos de pique-queima e de dardos. Refletir sobre preferências em relação aos jogos e sobre os critérios que as condicionam.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender o impacto das novas tecnologias para as práticas sociais e para a formação dos sujeitos. Refletir sobre os videogames e significá-los em projetos de vida.	Vivenciar a prática de jogos de quadra e jogos eletrônicos e significá-las como formas de socialização e de autoconhecimento. Adquirir subsídio para realizar curadoria de diferentes jogos, visando à seleção deles para entretenimento e socialização.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 4, 5, 6, 9 / **Bora pra quadra? 1:** EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG701 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Leitura:** EM13LGG502, EM13LGG702 / **Bora pra quadra? 2:** EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG701 / **Tá ligado!:** EM13LGG103 / **É logico:** GM13LGG103	

Temas contemporâneos contemplados na unidade 3
Diversidade cultural; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 3
Análise e criação de videodança; cultura *gamer*; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*playlist* comentada); formação de clubes juvenis na escola.

Unidade 4 – A experiência de expor

Capítulo 1 – Arte – Processo de criação também pode ser espetáculo			
Seção	**Leituras**	**E se a gente jogasse?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e discussão de reportagem de Maria Luísa Barsanelli, publicada no jornal *Folha de* S. Paulo. **2:** Apreciação e análise de vídeo do espetáculo *Tsunami*, dirigido por Jonathan Andrade.	Vivência de jogos teatrais.	Elaboração de um *workshop*.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com o teatro brasileiro contemporâneo, em especial com as obras abertas, que articulam diferentes linguagens artísticas e compartilham o processo de criação com o público. Debater o impacto que o compartilhamento dos processos de criação e a incorporação de linguagens muito diversas têm sobre o público e sobre a compreensão da obra. Analisar diferentes aspectos da construção de um espetáculo colaborativo e identificar o impacto do compartilhamento do processo de criação.	Engajar-se em diferentes exercícios teatrais coletivos. Avaliar a participação dos diferentes componentes dos grupos. Refletir sobre os efeitos dos exercícios.	Selecionar textos de diferentes linguagens, como músicas, imagens, textos literários e textos não literários pertinentes para a discussão do tema proposto. Mobilizar esses textos para criar ações que deverão proporcionar uma experiência sensível aos espectadores. Apresentar e avaliar os *workshops*. Refletir sobre a experiência, reconhecendo a realização de *workshops* como prática de pesquisa e criação teatral.
Principal(is) justificativa(s)	Conhecer novas experiências do teatro contemporâneo, ampliando o repertório pessoal e capacitando para fruição e apreciação de obras.	Apropriar-se de exercícios teatrais sensíveis. Estimular a sensibilidade e a imaginação.	Apropriar-se das diferentes linguagens mobilizadas em obras abertas. Produzir obra coletiva, exercitando a expressão em diversas linguagens artísticas.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 3, 4, 6, 9 / **E se a gente jogasse?:** EM13LGG303, EM13LGG501, EM13LGG503 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **Leitura 1** e **2:** EM13LGG601, EM13LGG602 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 / **Tá ligado!:** EM13LGG603 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Expressão:** EM13LGG303, EM13LGG603		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – A arte de comunicar					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando falar em público**	**E se a gente aprimorasse os slides? E se a gente fotografasse?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Observação e análise de palestra de Patricia Feliciano sobre o trabalho. **2:** Leitura e análise de transcrição e fotos de apresentação oral do estudante Pedro Henrique Costa e Silva. **3:** Análise de *gif* disponibilizado no *site Oficina da Net* e de artigo científico sobre a realidade aumentada. Discussão sobre comentário de Jane Reolo sobre as relações entre seres humanos e a tecnologia. **4:** Leitura e análise de artigo de Pedro Xavier Mendonça.	Análise de estratégias de mobilização do ouvinte em apresentações orais. Reformulação de trecho de artigo "6 dicas para quem tem vergonha de apresentar trabalhos em sala", publicado na revista *Capricho*.	Produção de seminário sobre esportes.	Análise do uso de *slides* das apresentações orais das Leituras 1 e 2. Criação de uma sequência narrativa de fotografias.	Criação de um *gif*.
Principal(is) objetivo(s)	Analisar a organização dos textos em apresentações orais, bem como aspectos como a voz, a postura e a gesticulação em apresentações orais, reconhecendo pontos positivos e negativos em seu uso. Analisar argumentação em texto oral, reconhecendo posicionamentos e suas sustentações. Entrar em contato com diferentes recursos para a exposição de conhecimentos, em particular, os *gifs* e a realidade aumentada. Debater as relações que seres humanos estabelecem com a tecnologia, especialmente nas escolas.	Analisar diferentes estratégias de engajamento do público, como a construção de uma imagem positiva de si, o uso de ênfases na fala e a interpelação do leitor. Empregar estratégias de impessoalização em reescrita de trecho. Refletir sobre estratégias de preparação para apresentações orais.	Definir um recorte temático e realizar pesquisa, dividindo tarefas entre membros do grupo. Planejar a estratégia de apresentação do tema e preparar os *slides* que serão utilizados. Preparar um roteiro adequado para a situação de oralidade proposta. Apresentar o seminário de forma eficaz e adequada à situação de comunicação proposta e avaliá-lo.	Analisar o uso de *slides* em apresentações orais e entrar em contato com alguns dos recursos oferecidos pelos principais programas de criação de *slides*. Reconhecer a importância do uso eficaz de *slides* em apresentações e as consequências de seu uso problemático. Elaborar roteiro para a explicação, em fotografias, de um experimento científico. Produzir as fotografias planejadas e montar sua sequência.	Produzir um *gif* para a exposição de conhecimento adquirido ao longo do ano, considerando a adequação do conteúdo ao meio. Selecionar e animar as imagens pertinentes utilizando um gerador de *gifs on-line*.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se de formas de produção de textos orais, considerando sua adequação ao contexto de produção, seu estilo composicional e elementos relacionados à fala. Conhecer formas diversas de exposição de conhecimento que utilizam a tecnologia.	Compreender estratégias do público em apresentações orais. Apropriar-se de recursos de impessoalização para a produção de textos.	Produzir texto oral de forma adequada e eficaz, utilizando ferramentas de apoio.	Apropriar-se de ferramentas de apoio à apresentação de textos orais. Ampliar repertório de formas de expor conhecimentos.	Apropriar-se de ferramenta de produção de *gifs* para construir sentidos.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG**: 1, 2, 5, 6, 10 / **Leituras 1 e 2**: EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 3), (EM13LP08 – CE 1), (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP16 – CE 1, 4), 31), EM13LGG302, EM13LGG402, (EM13LP35 – CE 7). **Leitura 3**: (EM13LP22 – CE 3). **Leitura 4**: (EM13LP10 – CE 4), (EM13LP06 – CE 3) / **Desafio de linguagem**: EM13LGG102, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP07 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3) / **E se a gente aprimorasse os *slides*?**: EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG703, (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7) / **Experimentando falar em público**: EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG402, (EM13LP16 – CE 1, 4), EM13LGG502, EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7), (EM13LP35 – CE 7), EM13LGG704 / **E se a gente fotografasse?**: EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) / **Bate–papo de respeito**: EM13LGG302, EM13LGG303 / **Expressão**: EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG703, (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7), (EM13LP35 – CE 7), EM13LGG701 / **Biblioteca cultural**: EM13LGG103, (EM13LP31 – CE 1) / **Fala aí!**: EM13LGG303, EM13LGG701 / **Tá ligado!**: EM13LGG701, (EM13LP30 – CE 7) / **É lógico!**: EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Vamos recriar jogos?			
Seção	**Leitura**	**E se a gente recriasse um jogo?**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura e análise de notícia escrita por Giovanni Sanfilippo e publicada no *site* do jornal *Extra*.	Recriação de jogos. Apresentação dos jogos criados.	Vivenciar a prática de diferentes tipos de jogos.
Principal(is) objetivo(s)	Refletir sobre a socialização promovida pela prática de jogos tradicionais. Refletir sobre a diminuição na prática de jogos tradicionais em espaços urbanos e sobre a necessidade de garantia de espaços públicos voltados à sua realização.	Recriar jogos com base em jogos conhecidos, alterando suas regras. Jogar os jogos criados, avaliando-os e selecionando aspectos que precisam ser refeitos. Apresentar os jogos criados, produzindo um portfólio ou um festival, empregando as ferramentas necessárias para isso.	Praticar um jogo tradicional, um jogo cooperativo e um jogo de tabuleiro, compreendendo essa categorização, as regras dos diferentes jogos e as vivências que permitem.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender a prática de jogos tradicionais como um promotor importante da socialização na infância. Escolher criticamente entre diferentes práticas corporais, compreendendo o papel do poder público na garantia de espaços para sua realização.	Consolidar os conhecimentos sobre jogos de diferentes tipos. Engajar-se na produção coletiva de jogos. Familiarizar-se com ferramentas de tecnologias digitais da informação e da comunicação e empregá-las adequadamente.	Conhecer diferentes tipos de jogos como forma de ampliar o repertório individual e permitir escolhas adequadas aos diferentes propósitos.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 4, 8, 9 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG501, EM13LGG503 / **Leitura:** EM13LGG302 / **E se a gente recriasse um jogo?:** EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG703 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **É logico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos contemplados na unidade 4
Diversidade cultural; Educação em direitos humanos; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 4
Expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*gif*); criação de *workshop*; reflexão sobre o uso de tecnologias digitais na escola.

MODERNA

Referências bibliográficas

ABREU, Ana Paula Nunes. *Cinema, dança, videodança (entre-linguagens)*. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp092364.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1980.

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.

BESKOW, Daniela Alvares; CUEVA, Maria Fernanda Noboa. Reflexões introdutórias ao videodança. Projeto Camdança. 16 jul. 2019. Disponível em: <http://www.camdanca.com/reflexoes/reflexoes-introdutorias-ao-videodanca/>. Acesso em: 1º jul. 2020.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, ano 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.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983. (Coleção Trilhas).

BOURRIAD, Nicolas. *Estética relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020

BRASIL. Senado Federal. Biblioteca digital do Senado Federal. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

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.

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.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Onde estão os (sujeitos) jovens nas teorias da juventude? *In*: COLAÇO, V. de F. R. *et al*. (org.). *Juventudes em movimento*: experiências, redes e afetos. Fortaleza: Expressão, 2019.

COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*: criação, encenação e recepção. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COSTA, Susana França da. *Videodança na educação*: crianças que operam e editam. 2011. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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 (coords.). *Educação Física na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

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.

ESTÉTICA. *In*: *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

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.

FUKS, Mario. Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. Campinas, Revista *Opin. Pública*, 18, n. 1, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762012000100005&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GOBBI, Sebastião; VILLAR, Rodrigo; ZAGO, Anderson Saranz. *Bases teórico-práticas do condicionamento físico*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GONÇALO JÚNIOR. A Tropicália, segundo Hélio Oiticica. Revista *Pesquisa Fapesp*, ed. 144, fev. 2008. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-tropicalia-segundo-helio-oiticica/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

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 (orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

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.

EM IMPRESSÃO

Referências bibliográficas

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.

GOULART, Cláudia. A caracterização do gênero exposição oral no contexto das práticas de linguagem na escola. Revista *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 19, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40811/21546>. Acesso em: 2 jul. 2020.

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.

HELAL, Ronaldo. *O que é sociologia do esporte*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HONORATO, Tony. A esportivização do *skate* (1960-1990): relações entre o macro e o micro. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000100009>. Acesso em: 12 jul. 2020.

HUIZINGA, Johan. *Homo Luddens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

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.

LOUPPE, Laurence. *Poéticas da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela P. *Fala e escrita* (org.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

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.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. (org.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3. ed. Porto: Universidade do Porto, 1998.

PEREIRA, Dimitri Wuo (org.). *A pedagogia da aventura na escola*: proposições para a Base Nacional Comum Curricular. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Conclusão intempestiva. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações na literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

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.

RIBEIRO, Ana Elisa. Literatura contemporânea brasileira, prêmios literários e livros digitais: um panorama em movimento. Revista *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11346/10715>. Acesso em: 17 jul. 2020.

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.

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira*: das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOUZA, Débora Pedrosa. A intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor em sala de aula. *In*: SANTOS, Maria Francisca Oliveira (org.). *Os elementos verbais e não verbais do discurso em sala de aula*. Maceió: UFAL, 2007.

SPALDING, Marcelo. Presença do miniconto na literatura brasileira. Revista *Conexão Letras*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55443/33705>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeira Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Coleção Estudos).

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.

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.

VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. *Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança*: dança, tecnologia e comunicação. 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

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 2 da unidade 1, sugerimos uma visita ao *site* do Ministério da Saúde para ouvir um *spot* sobre uma campanha de prevenção à obesidade infantil; no capítulo 3 da unidade 1, indicamos dois documentários, *Dirty Money: a geração do skate* e *Vida sobre rodas,* para os estudantes conhecerem um pouco mais a respeito da vida dos praticantes de *skate*; e no capítulo 2 da unidade 3, propomos aos alunos ouvir o álbum *Da lama ao caos*, do cantor e compositor Chico Science (1966-1997) com a banda Nação Zumbi. 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 978-65-5779-278-0

MODERNA